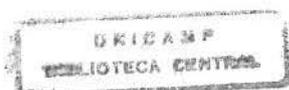


Evanir Brunelli

**Uma abordagem tradutória para
a leitura de textos literários em
língua estrangeira: A experiência
de “*O Corvo*”, de Edgar Allan Poe**

**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem**

1999



Evanir Brunelli

**Uma abordagem tradutória para
a leitura de textos literários em
língua estrangeira: A experiência
de “*O Corvo*”, de Edgar Allan Poe**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Eric Mitchell
Sabinson.

**Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos da Linguagem**

1999

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
T/UNICAMP
B835a
V. Ex.
TOMBO BC/ 39747
PROC. 229/99
C D
PREÇO R\$ 11,00
DATA 17-12-99
N.º CPD

CM-00130623-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B835a Brunelli, Evanir
Uma abordagem tradutória para a leitura de textos literários em língua estrangeira: a experiência de "O Corvo", de Edgar Allan Poe / Evanir Brunelli. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Eric Mitchell Sabinson
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Tradução e interpretação. 2. Lingüística aplicada. 3. Língua inglesa - estudo e ensino. 4. Leitura - estudo e ensino. 5. Linguagem - estudo e ensino. I. Sabinson, Eric Mitchell. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson – Orientador

Prof. Dr.ª Eunice R. Henriques

Prof. Dr. Sírio Possenti

Prof.ª Dr.ª Lúcia Kopschitz Xavier Bastos (Suplente)

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Évanie Brunelli

e aprovada pela Comissão Julgadora em
08, 09, 1999.

Dr. Eric Mitchell Sabinson
Eric Mitchell Sabinson

Este trabalho é dedicado a Adilson Rocha, Angela Trentin, Florianita Braga, Cláudia Denardi, Emerson Merhy, Erminia Silva, Luiz Guanais, Maria do Carmo Ferreira, Paulo Rosica e Roberta Marcilio, por eu já não saber mais se são amigos que se tornaram alunos ou alunos que se tornaram amigos. Para vocês, meus queridos.

A Pedro Zanetti, que me abriu as portas de casa e do coração.

A Bia Magalhães, Érika Senra, Penha Gomes e Rose Nascif, musas inspiradoras.

A Walter Rebouças, com quem, há anos, descobri o interesse pela pesquisa e que a mim dedicou tantos dos seus trabalhos. Agora é chegada a minha vez, este vai para você, com alegria, por todos os motivos.

A Daniel, Kika e o pequeno druida Felipe, pelo encantamento de nossa amizade.

A Romulo e Dalva Brunelli, pais adorados que me ensinaram, simplesmente, a andar pela vida.

Aos prezados professores Sírio Possenti e Eunice Henriques, por terem me mostrado alguns caminhos possíveis para a realização deste trabalho, por ocasião do exame de qualificação, em dezembro de 1998.

Ao professor Eric Sabinson, pela sábia e competente orientação.

A Luiz Cecilio, pela força incondicional durante todo o tempo da realização deste trabalho:

“The greater a man's learning, the more entertaining his conversation, the sharper his wit, the more perceptive his judgments. The educated man is able to give others great riches of mind and spirit. Finally, true learning bestows wisdom, the wisdom which shows us the magnitude of our ignorance, the vastness of our lack of knowledge. In the wise man's perception of others there is always understanding, and in his loving there is always kindness”.(Colin Spencer, *“The acquisition of knowledge”*).

A todos vocês, sujeitos constituídos em minha vida.

He who from the top of AEtna casts his eyes leisurely around, is affected chiefly by the extension and diversity of the scene. Only by a rapid whirling on his heel could he hope to comprehend the panorama in the sublimity of its *unity*. But as, on the summit of AEtna, no man has thought of whirling on his heel, so no man has ever taken into his brain the full uniqueness of the prospect; and so, again, whatever considerations lie involved in this uniqueness, have as yet no practical existence for mankind.

(Edgar Allan Poe, *Eureka, an essay on the material and spiritual universe*, 1848)

“É com uma alegria tão profunda. É uma tal aleluia. Aleluia, grito eu, aleluia que se funde com o mais escuro uivo humano da dor de separação mas é grito de felicidade diabólica. Porque ninguém me prende mais. Continuo com capacidade de raciocínio – já estudei matemática que é a loucura do raciocínio – mas agora quero o plasma – quero me alimentar diretamente da placenta. Tenho um pouco de medo: medo ainda de me entregar pois o próximo instante é o desconhecido. O próximo instante é feito por mim? Ou se faz sozinho? Fazemo-lo juntos com a respiração. E com uma desenvoltura de toureiro na arena”.

(Clarice Lispector, *Água Viva*)

SUMÁRIO

RESUMO	6
INTRODUÇÃO	8
A trajetória pessoal e a constituição do sujeito de pesquisa	8
A experiência	14
CAPÍTULO 1 - TRADUÇÃO E LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	17
CAPÍTULO 2 - A TRADUÇÃO INSERIDA NA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA	52
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS TRADUÇÕES DE “<i>THE RAVEN</i>”	101
CONCLUSÃO	146
ANEXOS	158
Anexo 1: “ <i>The Raven</i> ”, por Edgar Allan Poe (1845)	158
Anexo 2: Quatro traduções profissionais de “ <i>The Raven</i> ”	161
Tradução de Machado de Assis (1883)	161
Tradução de Fernando Pessoa (1924)	166
Tradução de Gondin da Fonseca (1928)	169
Tradução de Mendes & Amado (1943)	172
Anexo 3: Excertos das traduções realizadas pelos alunos da pesquisa a partir de “ <i>The Raven</i> ”	175
Tradução de “E”	175
Tradução de “P”	178
Tradução de “C”	180
Tradução de “A”	182
Anexo 4: Reprodução de um “glossário” confeccionado pelos alunos para a tradução de “ <i>The Raven</i> ”	184
ABSTRACT	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187

RESUMO

Partindo da tentativa de se caracterizar o que é leitura e o que é tradução para aquele que traduz, esta dissertação analisa os processos de leitura e de tradução de um poema de Edgar Allan Poe – “*The Raven*” – empreendidos por quatro alunos brasileiros de leitura em língua estrangeira (LE). O principal objetivo da experiência é o de apontar e discutir as semelhanças e as diferenças entre leitura e tradução dentro da atuação desses alunos no momento em que a tradução de textos literários foi incluída num processo pedagógico inicialmente voltado apenas para a leitura de textos dissertativo-argumentativos. A tradução, assim, foi utilizada como procedimento adicional de condução dos alunos para a atribuição de sentido dos textos lidos.

Em torno disso, discute-se se essa inserção da tradução pode funcionar como veículo facilitador do processo de leitura em grupos de alunos que não pretendem se tornar tradutores profissionais. Busca-se, ao mesmo tempo, encontrar pistas sobre se é possível promover a transformação da aula de leitura em LE em espaço propício para a formação de tradutores.

Por envolver a tradução, a construção do sentido pressupõe, para este estudo, o uso da língua materna do aluno como ponto-chave para que o texto escrito em língua estrangeira possa existir ideologicamente para aquele que o lê. Deste modo, a discussão inicial deste trabalho inclui o estudo das relações entre leitura, tradução e interpretação.

Voltada para uma situação de ensino de leitura em LE e de tradução, a análise busca examinar as práticas mais comuns de decodificação de textos presentes em sala de aula, mostrando como tais práticas impossibilitam a transformação do leitor e do tradutor em sujeitos

de sua leitura, uma vez que ambas, tradução e leitura, são práticas criativas por excelência e, por isso, não podem abrigar concepções mecanicistas de linguagem.

A partir dessa experiência com alunos leitores de inglês para propósito específico, este estudo pretende mostrar que cursos de inglês instrumental, voltados essencialmente para a leitura de textos dissertativo-argumentativos, podem experimentar um aumento importante da capacidade do aluno de desenvolver um sentido de apreciação sobre aquilo que se lê, quando se observa a inclusão da tradução de textos literários no processo. Assim, a apreciação sobre aquilo que se lê significa, neste trabalho, mais do que a mera compreensão do material lido.

Finalmente, este estudo pretende mostrar como a tradução, quando concebida como uma profunda modalidade de leitura, pode fazer do simples leitor um sujeito de seu trabalho de interpretação e de construção do significado.

PALAVRAS-CHAVES: Atribuição de sentido, dialogismo, ensino de leitura, ensino de tradução, inglês instrumental, interpretação, leitura, leitura em LE, mecanicismo, sujeito, texto literário, tradução.

**UMA ABORDAGEM TRADUTÓRIA PARA A LEITURA DE
TEXTOS LITERÁRIOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: A EXPERIÊNCIA
DE “O CORVO”, DE EDGAR ALLAN POE**

INTRODUÇÃO

A TRAJETÓRIA PESSOAL E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA.

Ao iniciar minha carreira como professor de prática de conversação em língua inglesa, em 1988, eu não fazia idéia de que, em menos de um ano a partir de então, teria envolvimento com o ensino de inglês instrumental. Acidental, a experiência deixou-me em contato direto com indivíduos que, em vez das necessidades básicas de falar, ouvir, ler e escrever numa língua estrangeira (LE), precisavam ler textos em inglês dentro de seus propósitos profissionais específicos.

Sempre em meio aos alunos que procuravam os cursos convencionais de conversação, para os quais eu trabalhava, todos graduandos ou recém-graduados de diversos cursos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), entre 1990 e 1994, havia aqueles que estavam inscritos em exames de proficiência em língua inglesa para entrada em programas de pós-graduação de universidades brasileiras. Havia ainda os candidatos a concursos para obtenção de empregos, nas quais questões de interpretação de texto eram requeridas. Algumas vezes, a tradução sumária do texto também era solicitada do aluno. Duplamente acidental, a experiência tornou-se um desafio por envolver-me também com o ensino de tradução.

Este estudo resulta, ainda, da observação da experiência com alunos particulares, bem como com funcionários de empresas nacionais ou multinacionais da região de Campinas, a partir

de 1995. Todos esses alunos, imersos em realidades tão diferentes, tinham uma necessidade em comum: a de *compreender* um texto em língua inglesa, fosse via leitura ou via tradução.

Em face dessas realidades, um curso de inglês instrumental acabava deixando margem para questionamentos sobre se aqueles alunos receberiam orientação para serem tradutores ou leitores. Além disso, que capacitações um professor precisava ter para trabalhar com eles? Que teorias seriam importantes para a concepção de um curso específico para aqueles alunos? Haveria envolvimento com uma teoria de leitura? Com uma de escrita? Com ambas? Que teorias de tradução seriam mais apropriadas para as abordagens pretendidas? Estas são algumas questões que, por terem permanecido sem resposta para mim, por muito tempo, acabaram estimulando a elaboração deste trabalho.

Em todos os cursos que trabalhei, havia sempre a necessidade de ajustes metodológicos inesperados, em momentos diversos do ano letivo. Isto me pareceu ser um indício de que uma mudança estrutural e conceitual importante teria de ser empreendida nas abordagens ao aluno de inglês instrumental, que muito provavelmente toda a equipe envolvida na preparação e aplicação dos métodos estava equivocada diante das necessidades daqueles alunos e que certamente todos nós, enquanto sujeitos de nosso fazer, precisávamos passar por mudanças epistêmicas mais radicais. Ao trabalhar com um conceito denominado “inglês instrumental”, havia o envolvimento com categorias de estudo muito amplas, como leitura, leitura em LE, tradução, tipologia textual, ensino de idiomas e interpretação, por exemplo. À medida que os alunos de inglês instrumental precisavam traduzir, tive de atuar como professor de tradução, quando imaginava que meu papel deveria ser o de um professor de leitura em LE. A partir disso, a necessidade de me debruçar

sobre o estudo mais detalhado dessas questões levou-me ao interesse por uma pesquisa que envolvesse ensino de tradução em interface com o ensino de leitura em LE.

Comecei a estudar tradução e a atuar eu mesmo como tradutor (já em Campinas, a partir de 1995), enquanto ensinava inglês instrumental e, por conseguinte, tradução. Com o passar do tempo, percebi que a maioria dos cursos de inglês para fins instrumentais poderia se constituir, na verdade, em espaços muito propícios para o ensino de tradução, apesar de, inicialmente, haver diferenças importantes entre as propostas pedagógicas de ambos os tipos de cursos. A diferença mais notória é a de que eles são, em geral, cursos rápidos para conduzir o aluno a ler na LE, dentro da sua área de atuação profissional, envolvendo alunos sem proficiência na língua de partida, ao passo que os cursos de tradução, dentro ou fora da universidade, duram mais do que um semestre e abrigam alunos proficientes nos idiomas envolvidos. Nos cursos de inglês instrumental não estariam incluídas, ainda, questões teóricas gerais sobre a natureza da tradução, sua história e questões de fundo mais ético e ideológico sobre a profissão do tradutor. Além disso, os cursos de inglês instrumental sempre atestariam a ausência de textos literários. Seriam estritamente voltados para um propósito profissional específico, e, sobretudo, para uma *técnica* voltada para o controle e a decifração de textos dissertativo-argumentativos.

A amplitude dessa técnica nos procedimentos de sala de aula tomava a leitura de textos da área profissional dos alunos como o ponto de partida para as atividades, mas, na maioria dos casos, não encontrei um consenso entre profissionais e alunos de diferentes cursos sobre o que seria, na classe de inglês instrumental, a interpretação desses textos. Na maioria das vezes, esse caráter “técnico” voltava-se mais para a decodificação de aspectos da morfologia, da sintaxe, do léxico ou da gramática do inglês. Os que entendiam que esse “inglês técnico” estaria

eminentemente voltado para um estudo gramatical do inglês não sabiam também se o estudo gramatical de aspectos do português estaria envolvido no processo pedagógico.

Comecei, então, a me dar conta de que essas questões serviam como entrave para que o diálogo entre professor, aluno e suas atividades fosse possível. Trata-se da disseminação de práticas de tradução e de leitura com base na possibilidade de uma transferência impessoal de significados através da relação entre professor e aluno. Nelas privilegiam-se, *grosso modo*, atividades cujo foco principal volta-se para a mera decodificação de palavras e confecção de glossários, listagens e gráficos. A partir dessa constatação, permiti-me aproximar leitura em LE e tradução em um primeiro momento: muitos dos glossários e listagens com os quais trabalhei foram e são usados em classes tanto de tradução quanto de leitura em LE (para fins instrumentais ou não). A primeira hipótese elaborada com base na minha observação, então, é a de que, tal como o aluno de tradução, o de leitura passa muitas horas comprometido com atividades que pouco ou nada têm a ver com o entendimento efetivo dos textos utilizados em classe.

A questão que mais me intrigava, entretanto, ainda era a mesma que me ocorrera em Juiz de Fora, anos atrás, que envolvia o laço, por vezes tênue, que separava as noções de tradução e de leitura quando voltadas para o espaço do ensino de leitura em LE. Ainda na experiência mineira, meus colegas e eu confundíamos metodologicamente em nossas especulações sobre o que se convencionou chamar de *English for Specific Purposes* ou *ESP* [inglês para propósito específico]. Os manuais de professores das publicações de leitura para fins instrumentais com as quais tínhamos contato não mencionavam o termo “tradução” em seus textos, embora os procedimentos em classe às vezes requeressem a tradução de alguns deles. Os livros e apostilas de cursos de tradução que líamos não forneciam respaldo teórico suficiente para a discussão sobre as

diferenças e semelhanças entre leitura e tradução. A necessidade de uma orientação mais adequada em relação às terminologias em questão – e do que delas advém em sala de aula – fazia-se notar sobremaneira a cada vez que a necessidade específica de cada aluno vinha à tona: alguns precisavam ler para si, outros precisavam ler e traduzir, ainda outros precisavam ler e responder perguntas dirigidas¹.

Esse questionamento central permitiu-me, antes da tomada de decisão pela inserção da tradução na aula de leitura, transformar a classe de inglês instrumental em uma aula de leitura em LE com a inclusão de textos literários, ou seja, deu-me liberdade de, além de oferecer aos alunos o contato com textos técnicos ou argumentativos, levá-los também a lidar com textos das literaturas norte-americana e inglesa, os quais, por uma intuição, pareciam-me mais apropriados para desenvolver uma situação de leitura que levasse o aluno a ter prazer na realização da atividade. Eu julgava que, desta forma, estaria oferecendo uma alternativa para que o aluno tivesse contato com outros tipos de texto que não fossem aqueles da sua área de interesse e que, dessa maneira, eles seriam leitores, no mínimo, “mais versáteis”, capazes de interagir mais criticamente com o que liam por estarem expostos a uma maior variedade de gêneros discursivos. Esta foi uma forma encontrada para tentar escapar de uma situação de ensino que me parecera, até então, sempre limitada e problemática. Foi uma forma de sair do conceito de “inglês

¹ Essas mesmas necessidades fizeram-se notar também entre os alunos que participaram do projeto de inglês instrumental de que mais se tem notícia no Brasil, *O Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras*, cuja implementação encontra-se descrita em CELANI, Maria Antonieta A *et al.* (Eds.) *The Brazilian ESP Project. An evaluation*. São Paulo, Educ, 1988. A proposta inicial do Projeto trata da leitura como estratégia para a compreensão de textos em LE, mas, à medida que os cursos foram se expandindo para diferentes escolas do país, e o trabalho com leitores que precisavam também traduzir passou a ser notado, a tradução evidenciou-se como habilidade/procedimento igualmente importante para uma concepção de curso instrumental. Todas as pesquisas realizadas pelo projeto, em que os alunos fazem referência à tradução (Cf. p. 63, por exemplo), bem como qualquer menção ao tema, leva à conclusão, a meu ver precipitada, de que os alunos confundem o termo com “compreensão”, em termos gerais. Assim, a pesquisa descrita por Celani *et al.* não é capaz de considerar a tradução nem como teoria

instrumental” para tentar promover uma situação de ensino que pudesse atender mais de perto as necessidades de compreensão dos alunos.

A experiência como professor de inglês instrumental começou a dar lugar à de professor de leitura em LE. Os alunos, ao terem contato com um universo mais diversificado de itens lexicais proporcionado pelos textos literários, distantes do jargão técnico de suas áreas profissionais, acabaram expandindo mais facilmente seu vocabulário. Contudo, não me foi possível chegar a um sentido sobre apreciação do texto que me deixasse claro que os alunos estavam realmente compreendendo o que liam: persistia neles apenas um tom de leitura pela leitura, de um gesto automático de tentativa de decodificação do que era lido e de memorização automática de palavras. Em outras palavras, os alunos liam mas não sentiam o que liam. Este tornou-se o ponto de partida para a execução deste estudo, pois, a partir daí, também por uma intuição, comecei a pensar na inserção da tradução enquanto procedimento auxiliar à leitura de textos em LE, para ver se um trabalho de compreensão que envolvesse também a escrita seria capaz de melhorar a percepção geral do texto por parte do aluno – e até que ponto isso seria possível.

O questionamento sobre o que é tradução e o que é leitura para aquele que lê textos em LE ainda continuava atual para mim, naquele momento. Basicamente, eu não era capaz de compreender se um ato de tradução abarcava um ato de leitura e, muito menos, se um ato de leitura era também um ato de tradução. Resolvi incluir a tradução como um veículo para se chegar a um sentido de apreciação mais profunda do texto. Em face das diferentes necessidades

nem como mera atividade prática, num momento em que a discussão seria relevante para uma situação de ensino em que havia estudantes com necessidades distintas.

dos alunos em salas de aula distintas e, sobretudo, das dificuldades por eles enfrentadas em suas tarefas, creio que a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre algumas concepções de tradução e leitura em LE levaram-me à hipótese de que há possibilidade de fazer da aula de leitura em LE um espaço adequado para a formação de tradutores ou, pelo menos, para a elaboração de uma *consciência tradutória* para aqueles que lêem em língua estrangeira. O processo reflexivo que me levou a isso encontra-se discutido no Capítulo 1. A análise dos dados da pesquisa com alunos de tradução submetidos à experiência descrita abaixo encontra-se no Capítulo 2, no que diz respeito à interação em sala de aula. No Capítulo 3, a análise se completa, quando avalio suas traduções do poema “*O Corvo*”, de Edgar Allan Poe.

A EXPERIÊNCIA

O principal objetivo é investigar o desenvolvimento do processo de leitura e de tradução em adultos com formação universitária, que formam dois grupos compostos por dois alunos cada, em aulas particulares. Os componentes desses grupos, que de início se propunham a aprender a ler textos técnicos de suas áreas profissionais, originalmente escritos em inglês, foram persuadidos a ler textos literários e a efetivamente traduzi-los para o português. Neste sentido, há a proposta da transformação de uma classe de leitura com fins instrumentais em outra, na qual a língua não é vista como uma ferramenta, mas sim como constitutiva do próprio ser humano enquanto sujeito, acreditando-se que os textos literários permitem uma interação mais “recreativa” com os textos e, por conseguinte, possibilitam melhores condições para um exercício de atribuição de sentido por parte dos alunos.

Para facilitar a análise dessa experiência de leitura de textos literários em LE em uma abordagem em que a tradução é incluída, a maior parte das aulas foi gravada em áudio. Tão relevante para a análise do material das gravações é a observação também do material escrito produzido pelos alunos. Pretendo tecer comparações e apontar as implicações mais relevantes para ambos os casos, no que diz respeito à atribuição de sentidos e ao desenvolvimento das práticas de leitura em LE e de tradução. Pretendo examinar os processos de interação do leitor/tradutor com o texto, porém não reduzindo os leitores e seus textos a uma troca interlocutiva do tipo pragmático-interacionista, mas entendendo tais leitores como construtores de sentido juntamente com suas histórias pessoais, as convenções sociais e suas maneiras de enunciar, a partir da observação de alguns preceitos do dialogismo bakhtiniano. Desta maneira, examinarei a relação dialógica do tradutor com as línguas envolvidas e com o ato de escritura da tradução.

A partir disso, pretendo indagar-me sobre a possibilidade de: 1) Discutir os conceitos de *leitura e tradução* – bem como os das intencionalidades do texto, do autor, do leitor e do tradutor – e sua aplicabilidade dentro do ensino de leitura em LE; 2) Reconhecer e identificar contribuições teóricas tanto para o desenvolvimento quanto para uma crítica do tipo de abordagem que não privilegia atividades de mera decodificação na aula de leitura em LE e de tradução; 3) Delimitar o que seriam os elementos constitutivos para uma noção de conscientização do aluno de leitura em LE e de tradução; e, principalmente: 4) Avaliar a importância de se trabalhar o leitor enquanto sujeito no processo de ganhar competência no processo de leitura que inclui a tradução como veículo interpretativo.

Por ser um trabalho que trata a tradução enquanto um processo de escritura, de elaboração de um texto a partir de outro, creio que este projeto é atual e de interesse para a lingüística aplicada. A importância maior deste estudo está, a meu ver, em discorrer sobre a possibilidade de transformação de um mero decodificador de signos em um verdadeiro *leitor*, que tem na tradução seu principal instrumento para a compreensão de textos em língua estrangeira. Neste sentido, é um projeto preocupado, sobretudo, com a construção de uma noção de *sujeito em linguagem*, um sujeito atribuidor de sentidos sem ser todo-poderoso mas, antes, um porta-voz de uma ampla trama discursiva e enunciativa, avessa a qualquer concepção mecanicista de linguagem.

CAPÍTULO 1

TRADUÇÃO E LEITURA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

A interface entre tradução e leitura é muito densa. Isto porque toda teoria de tradução faz uso de uma concepção de leitura, dado que, para que um texto seja traduzido, é preciso que seja lido. Com a afirmação de que “*translators develop the most intense act of reading*” [os tradutores desenvolvem o mais intenso ato de leitura]², Rainer Schulte (1996:2) dá suporte a tal pressuposto. Pearson & Stephens (1996: 22-23), ao reconstruírem historicamente concepções de ensino de leitura, comparam-nas diretamente com o processo tradutório. O que alguns estudiosos falam mais genericamente sobre linguagem e significação pode contribuir, muitas vezes, tanto para o estudo de leitura quanto de tradução. Mikhail Bakhtin (1929 e 1979) é um exemplo: suas contribuições às teorias do discurso, especialmente por meio das noções de *dialogismo*, *intersubjetividade*, *sentido* e *significação* podem oferecer respaldo teórico tanto para a leitura como para a tradução. Diante disso, resta-me perguntar: o que distingue e o que une, afinal, leitura e tradução?

Não se pode estabelecer um caráter “fronteiriço” definitivo entre as duas atividades: a tradução é pura leitura, por um lado, pois todo o processo tradutório começa e termina com alguma modalidade de leitura. Esta permeia, aliás, a escrita de ambos os textos: do original e do traduzido. O original foi refeito, rabiscado, resumido, cortado, acrescentado, relido e

² Esta e outras traduções de citações em língua estrangeira, que aparecem entre colchetes ao longo do texto, são minhas.

reinterpretado de acordo com as *leituras* concomitantes ao ato de escrever, procedimento denominado de “leitura autoral” (ROSENBLATT, 1994: 1075), isto é, aquela feita pelo próprio autor, leitor primeiro do texto. Normalmente, o texto que é traduzido é, do mesmo modo, lido várias vezes, em separado e junto ao original, durante o processo tradutório.

Se pensarmos nas línguas envolvidas numa tradução ou numa leitura, certamente vislumbraremos a primeira entremeada por pelo menos duas línguas, ao passo que a segunda poderá se enredar com apenas uma. Para que o resultado de qualquer dessas empreitadas seja profícuo, as duas exigirão concentração e comprometimento por parte daquele que se aventura a ler ou a traduzir, não importando o número de línguas envolvidas. Neste sentido, ambas envolvem algum processo de percepção, processamento de informação, atenção e exercício de memória.

Na tradução, como na leitura, podem ocorrer paradas para reflexão sobre o assunto ou releituras de trechos que não ficaram claros num primeiro momento. São estratégias para se contornar as perdas de compreensão ou fluidez do processamento da informação durante a atividade. Collins & Smith (1980) enumeram algumas dessas estratégias para a leitura³, as quais, a meu ver, podem ser empregadas por um tradutor em seu trabalho, porém apenas em parte. É que somente na tradução tais recursos terão de ser obrigatoriamente levados a cabo, se se quiser realmente construir um texto que se faça entender. A primeira estratégia (“ignorar o problema e continuar a ler”), na verdade, não se aplica a uma tradução. Assim, vislumbro uma primeira

³ São elas: a) ignorar o problema e continuar a ler; b) adiar a interpretação até que informações adicionais sejam obtidas; c) formular uma hipótese e continuar a leitura até que se consiga sua confirmação ou rejeição; d) reler as orações diretamente relacionadas ao problema de compreensão; e) reler o contexto prévio em busca de informação que resolva alguma contradição ou alguns detalhes pendentes; e f) recorrer a uma fonte especializada (dicionário, outra pessoa, etc). (Minha tradução).

diferença entre tradução e leitura: a tradução não comporta descaso. Se a considerarmos uma forma de leitura, esta há de ser uma leitura atenta, global e cautelosa, nunca uma leitura mecanicamente realizada. Na leitura, ainda que não haja exatamente um descaso em relação a alguma informação presente no texto, pode haver o privilégio, por parte do leitor, pela busca deste ou daquele dado, enquanto objeto de seu interesse. Na tradução, por sua vez, todas as informações precisam ser interpretadas. Todas têm, por assim dizer, um mesmo grau de importância para aquele que traduz. Por isso, penso que a afirmação de Schulte é procedente, ao pressupor a tradução como a leitura mais intensa: se um tradutor desenvolver um ato superficial de leitura, não terá como executar bem a tarefa de traduzir.

Por serem atividades de compreensão, por natureza, leitura e tradução são espaços abertos para a ambigüidade e, conseqüentemente, atos criativos e de construção de sentido. São, por isso mesmo, atividades de uma completa abstração, mas, ao mesmo tempo, têm uma certa materialidade: encontram-se num lugar chamado texto e só existem na presença de um sujeito, seja ele leitor ou tradutor. Entre texto e leitor, são, as duas, formas de se lidar com o fenômeno da enunciação. Ambas, tradução e leitura, são maneiras de interpretação. Interpretar é olhar as possibilidades de algo ser verdadeiro, de se contemplar um objeto, a princípio indefinido, atribuindo-lhe sentidos (ECO, 1993: 37-38). Porém, por se falar em materialidade, penso que a tradução, por transformar o pensamento em algo linear, verbalmente encadeado, é a materialidade de uma leitura, e nisto reside um outro fator de diferença entre as duas.

A partir disso, concebo a tradução como uma forma de leitura entre outras. Para este trabalho, considero que traduzir é ler, mas ler não é necessariamente traduzir, pelo menos no sentido formal. As duas atividades são, como mencionei, de compreensão e de interpretação,

criativas, construtoras de sentido, mas a tradução implica na redação efetiva de um texto. Ou seja, podemos estar sempre interpretando, mas nem sempre traduzindo. Traduzir implica a formalidade de se colocar no papel aquilo que se interpretou da leitura em outra língua.

Esta concepção a mim se faz mais clara ao observar as modalidades de significação entre a linguagem falada e a linguagem escrita analisadas por Halliday (1987), através das quais pode-se considerar que a leitura está para a linguagem falada assim como a tradução está para a linguagem escrita. Entendo, assim, os conceitos dados à leitura por Halliday mais como um *processo*, e à tradução mais como uma *estrutura* ou *produto*, pois que nesta exige-se mais uma sensação de regularidade, de escritura, o que não ocorre na leitura. Assim, se buscamos diferenças, podemos afirmar, em princípio, com base nas noções da linguagem funcional de Halliday, que a leitura seria menos complexa do que a tradução, pois que, aparentemente, ela não exige essa mesma regularidade sistemática. Por outro lado, se Halliday dá margem a este tipo de interpretação, permito-me ir além, considerando que a tradução, por ser produto, não pode deixar de ser também processo, pois que abarca a leitura, não existe sem ela: em outras palavras, **a tradução é a comunhão entre leitura e escrita, e não uma forma isolada desses procedimentos.**

O discurso escrito cria, ainda segundo Halliday (1987: 78), um ambiente para si próprio, tornando-se dependente de sua qualidade metafórica. Assim, diferentemente do mero leitor, aquele que traduz tem de atestar textualmente essa ambientação. Do contrário, seu discurso na LM ficará empobrecido, desinteressante, equivocado ou incompreensível. É preciso, então, ser proficiente em duas línguas para se efetuar uma tradução, mas, a partir do momento em que a atenção é fator importante para a execução do trabalho, a proficiência em leitura na língua

materna (LM) parece determinar sobremaneira a qualidade de uma tradução. Ao redigir de uma maneira – por ele considerada como a ideal –, ele estará mostrando, em parte, de que modo entendeu o texto inicialmente lido na LE. Dahlet (1994: 87), ao analisar abordagens cognitivas e textuais na produção da escrita, afirma que existe uma “identidade evolutiva” elaborada pelo indivíduo em torno do seu processo de escritura, a qual vai se formando de acordo com os critérios de narração, coerência e acontecimento, por exemplo, que ele vai adotando na construção de seu texto. Levando-se em conta que tais critérios estão, para o tradutor, relacionados à leitura do texto em LE, vejo reforçada minha hipótese de que a tradução é escrita aliada à leitura, e não puramente uma coisa só: o tradutor que melhor redige é também o que melhor lê, não somente em LE, mas principalmente em LM.

É curioso notar, neste momento, que, em função dessa “identidade”, não há nem uma tradução nem uma leitura igual à outra de um mesmo texto. Não há uma “embalagem normativa” (DAHLET, 1994: 93) para o gesto de escrever – e, por extensão, de traduzir –, não há materialidade desse gesto, embora haja a de um texto escrito. Por isso vejo ambas, tradução e leitura, como atos transformadores da realidade: há nelas um potencial criador, interpretativo, ainda que a materialidade do texto escrito possa aparentemente indicar que só há um caminho possível de compreensão. Ainda que haja perspectivas de interpretação em comum entre autor e leitor/tradutor, o resultado do que se entende ou se escreve não se pode “amarrar”: um texto escrito por um tradutor é como uma obra de arte e uma obra de arte é como um sonho: sua obviedade aparente não explica a si mesma e nunca é inequívoca (JUNG, 1980: 407-408).

O ato de escrever, prossegue Dahlet (1994: 94), articula propostas de prática de redação, ou seja, parte, muitas vezes, de um projeto de escrita. Isto não significa, porém, que o texto

produzido tem de se conformar a seu projeto. Textos traduzidos a partir de um mesmo original tomam formas distintas justamente pelo mesmo motivo: embora haja um projeto inicial, o gesto interpretativo envolve uma certa figuração, uma imprevisibilidade, um sentido de descoberta e, aí, não se liga mais a um “projeto”, mas simplesmente ao fluxo da criatividade de quem lê e traduz. Há quem defenda, porém, que a leitura não pressupõe necessariamente um ato de interpretação. Osvaldo de Jesus (1997: 133-4), por exemplo, afirma que existe uma tipologia textual, como a de manuais de instrução de montagem de aparelhos, na qual “só é possível um significado, que é aquele proposto pelo fabricante (...) sua instrução tem de ser completa e dividida progressivamente em partes. As ilustrações, por sua vez, confirmam a leitura monointerpretativa, através da qual o objeto poderá ser montado”. Para o autor, a interpretação aí não é primordial. A meu ver, se assim fosse, o mesmo não poderíamos afirmar a respeito da tradução: até um texto que se pretende “monointerpretativo”, como o citado acima por De Jesus, requererá do tradutor alguma orientação no sentido da recriação desse texto, a qual implica necessariamente um ato interativo capaz de atualizar o significado na língua de chegada via interpretação, seja em que nível for. Ao fazer a escolha de um mero item lexical, por mais pretensamente “objetivo” que se pretenda o texto de um manual de instruções, o tradutor estará envolvido num projeto em que objetos mentais, imagens, conceitos e processos cognitivos múltiplos estarão em jogo. Para mim, seja em leitura ou tradução, o esforço por se relatar, analisar e explicar o que outro disse ou escreveu – ou até implementar as instruções de um manual escrito por outrem – é, por si só, *interpretação*.

Há também aqueles que só admitem a possibilidade da interpretação por parte do leitor. Para Tagnin & Camargo (1995: 79), por exemplo, o tradutor não é um leitor por não ter

legitimidade para deixar transparecer suas emoções⁴. Estaria aí implícita uma certa liberdade do leitor em relação à sua atividade e que ao tradutor seria supostamente negada. Será possível, contudo, que o tradutor desempenhe sua tarefa mecanicamente, sem efetivamente “deixar transparecer suas emoções”? É possível, então, que o tradutor traduza qualquer tipo de texto? É possível que o tradutor se dispa de seu inconsciente, de sua história pessoal, para realizar sua tarefa, como acreditam Tagnin e Camargo? Se fosse o caso, ele até poderia livrar-se de seu inconsciente, mas não totalmente. A concepção de leitura desses autores não encontra procedência neste trabalho por pressupor um ato mecânico de compreensão, uma regularidade sistemática dos elementos textuais e a possibilidade de haver um só significado no texto – noções que unem leitura e tradução, mas no sentido de revelar posturas tradicionais e ainda dominantes a respeito do que vêm a ser as atividades em questão, tanto no âmbito teórico como no ensino.

Tais condições de produção de leitura vinculam-se às teorias mecanicistas de tradução e sobretudo a uma concepção de “verdade” imanente às palavras. Bakhtin (1979: 277-326), em sua discussão sobre os gêneros do discurso, afirma que a busca por se explicar os fatos da língua tem sido freqüentemente aquela por se legitimar a linguagem como um objeto científico bem definido dentro de um sistema lingüístico de formas fonéticas, gramaticais e lexicais, totalmente dentro da crença de que tais traços da língua são capazes de representar uma forma de conhecimento em estado puro, sem se levar em conta qualquer contexto ou perspectiva histórica, bem como a participação dos sujeitos envolvidos na locução. Esse sistema lingüístico, entretanto, “único e sincronicamente imutável, transforma-se, evolui no processo de evolução histórica de uma

⁴O trabalho de Tagnin e Camargo pretende mostrar como, a partir de “um modelo de avaliação da qualidade de uma tradução”, é possível traçar o perfil da obra original, de sua tradução e do próprio tradutor. Separam o papel do

determinada comunidade lingüística” (Bakhtin, 1992: 79), isto é, a língua tem uma perspectiva histórica que a orienta, de acordo com diferentes relações sociais e ideológicas, o que não admite que se instale nas palavras um significado único que possa ser “adequadamente” resgatado por um interlocutor, de maneira mecânica. A lógica da língua, prossegue Bakhtin (1929: 82), “não é absolutamente a da repetição de formas identificadas a uma norma, mas sim uma renovação constante, a individualização das formas em enunciações estilisticamente únicas e não reiteráveis. A realidade da língua constitui também sua evolução”.

A meu ver, a repetição da forma em linguagem só é possível no que Bakhtin entende como *gêneros do discurso*. Não são estes, entretanto, formas centradas na materialidade da palavra. Na enunciação, para Bakhtin, os sujeitos captam e são captados, “capturam” e são “capturados”, ao mesmo tempo, por formas da língua mais ou menos estáveis (e inumeráveis) – os gêneros do discurso. Todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão*, relativamente estável, porém no âmbito da *estruturação de um todo enunciativo*. Segundo Bakhtin (1979: 301-302), “possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática*, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência *teórica*. (...) Falamos em vários gêneros sem suspeitar de sua existência. (...) Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática”. São, assim, *formas da língua que assimilamos como formas assumidas por determinado enunciado*. “Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras

tradutor do leitor porque o último poderia deixar transparecer, por exemplo, sua rejeição aos ensinamentos do original, ao passo que ao primeiro isto lhe seria negado.

palavras, *pressentir-lhe o gênero*, adivinhar-lhe o volume, (...) a estrutura composicional, prever-lhe o fim” (Idem) (Grifos meus).

A visão de linguagem pretensamente objetiva de que se utilizam alguns cursos de tradução e de leitura em LE, como pude constatar em minha prática como professor, pretende-se capaz de determinar as intenções claras e objetivas do texto. Há nisso a pressuposição de um conceito sistemático de interpretação, para o tradutor, de *captação de um sentido nítido e único* – noção que vai fazer parte de uma teoria de tradução mecânica que, por extensão (posto que a tradução é uma forma de leitura), vai abrigar uma teoria de leitura dentro dos mesmos parâmetros. Entretanto, pode-se considerar que o princípio expressivo do discurso é um fenômeno da *língua* enquanto sistema? Pode-se falar de aspectos expressivos quando se trata de unidades da língua, ou seja, de palavras e de orações? Para Bakhtin (1979: 308), “a resposta a tais perguntas é categoricamente negativa. A língua enquanto sistema dispõe, claro, de um rico arsenal de recursos lingüísticos (...) para expressar a posição emotivo-valorativa do locutor, mas todos esses recursos, na qualidade de recursos lingüísticos, são absolutamente *neutros* no plano dos valores da realidade”(Grifos do autor). Isto quer dizer que existe uma infinidade de recursos lingüísticos capazes de expressar um sem-número de emoções e sentimentos, mas eles só são capazes de expressar alguma coisa se trabalhados por um sujeito que lê. De outra forma, não passarão de recursos lingüísticos colecionados nas páginas de um dicionário, assim como as ferramentas de um artesão são uma parte dos instrumentos por ele utilizados em seu trabalho e que, sem ele, não passam de utensílios organizados nas prateleiras de sua oficina.

Mais objetivamente, então, como se evidencia tal intercâmbio de práticas “científicas” e “neutras” no ensino de tradução? A seguir, tento traçar um rápido perfil e fazer uma crítica de

acordo com minha experiência. Em minha prática como professor de tradução, entendi que a visão de leitura passada pela instituição escolar é, na maioria das vezes, a de leitura como sinônimo de recepção passiva de informação. Os procedimentos pedagógicos primam pela manipulação de informações e pela mera decodificação de itens lexicais dentro de um ambiente em que a aula é conduzida exclusivamente pelo professor, sendo que a ele cabe, muitas vezes, a função de responder às próprias perguntas, assim como de comandar o raciocínio e o momento de intervenção do aluno.

Em uma escola onde trabalhei em Juiz de Fora (*Grow Up English Studio s/c ltda*), o aluno de inglês instrumental – a quem eram solicitadas as tarefas tanto de leitura em LE quanto de tradução, dependendo da atividade –, condicionava-se a buscar palavras no texto – e não sentidos – de maneira automática, a partir das próprias perguntas ditas de “interpretação do texto”, as quais apontavam diretamente para a presença de determinados itens lexicais prontamente identificáveis ao longo do texto lido. Ao traduzir, o processo de decodificação ocorria em dose dupla: a palavra ou expressão devia ser encontrada na língua de partida e, a seguir, ser traduzida para o português para um só termo correspondente. Outro procedimento comum nessas aulas era a cópia de excertos de textos ou até textos inteiros sem que houvesse discussão de qualquer natureza sobre o porquê da atividade ou sobre o conteúdo do que se copiava. A cópia ocorria de textos intencionalmente produzidos com palavras parônimas, como as do exemplo abaixo:

TRICKY WORD	TRANSLATION	TRICKY WORD	TRANSLATION
THROUGH	1) (adv./prep.) através (de)	THOUGH = ALTHOUGH	1) (adv.) embora
THOUGHT	1) (pt.pp. <i>think</i>) pensar 1) (n.) consciência 1) (n.) pensamento	THROUGHOUT	1) (adv.) por todo o
TOUGH	1) (adj.) duro 1) (adj.) difícil	TOUCH	1) (v.) tocar 1) (n.) toque 1) (n.) tato
THOROUGH	1) (adj.) inteiro 1) (adj.) completo	THROAT	1) (n.) garganta
THROW (threw, thrown)	1)(v.) lançar(= atirar) 1) (v.) arremessar	TAUGHT	1) (pt.pp <i>teach</i>) ensinar

O ato de copiar em si não representa um problema tão grave, se comparado com a questão do privilégio da forma de palavras soltas e de frases fora de contexto que da cópia advém. Tal privilégio acaba por se transformar no grande foco de atenção da sala de aula de tradução, fazendo romper o desenvolvimento da experiência linguística própria de cada aprendiz, ou seja, coíbe-se o estímulo à atribuição de sentido, impede-se a criação de um sentido de interpretação no aluno. Em face de um enunciado qualquer em que a palavra “*fool*” apareça, como no exemplo abaixo, o aluno é treinado para decidir se se trata do verbo “enganar” ou do adjetivo “tolo”, em português, como determina a listagem fornecida a ele por seu professor:

FOOL 1) (adj.) tolo
 1) (v.) enganar

Se, em decorrência do contexto, nenhuma das duas traduções fizer sentido dentro da oração, o aluno, como pude notar em minha prática, muitas vezes abandona a atividade porque seu procedimento puramente “técnico” não logrou atribuir um sentido adequado à palavra isolada em questão.

Para “armazenar” tantas palavras, os alunos ocupam-se da confecção de inúmeros glossários e listagens de palavras e suas respectivas traduções, copiando-as mecânica e compulsivamente do quadro. Tornam-se verdadeiros “coleccionadores de palavras”, dedicando muitas horas de seu curso a atividades não diretamente voltadas para a compreensão de textos. Abaixo encontram-se dois exemplos de glossários produzidos para cópia para o ano letivo de 1994, pela escola em que trabalhei.

4) BASIC GLOSSARY OF COMPLEX LISTINGS / GLOSSÁRIO BÁSICO DE LISTAGENS COMPLEXAS

A

ABACK 1) (adv.) para trás **TO BE TAKEN ABACK** 1) (idm) ser tomado de surpresa.

ABOUT 1) (adv.) mais ou menos **BE ABOUT TO** 1) (idm) estar prestes a
1) (adv./prep.) sobre
1) (adv.) por volta de **HOW/WHAT ABOUT...?** 1) (idm) e...?
1) (idm) e a respeito de...?

ABOVE 1) (adv.) acima **ABOVE ALL** 1) (idm) acima de tudo
1) (adv.) no alto

ACCORDING TO 1) (idm) de acordo com
1) (idm) segundo

ACCOUNT 1) (n.) relatório **ACCOUNT FOR** 1) (ph.v.1) explicar
1) (n.) conta
1) (v.) considerar **ON ACCOUNT OF** 1) (idm) por conta de
1) (idm) devido a

TAKE INTO ACCOUNT 1)(idm) levar em consideração

ADVERBS OF DEGREE					
(+)(-)	(+)	(+)	(+)(+)	(+)(+)(+)	(+)(+)(+)(+)...
FAIRLY	QUITE	RATHER	PRETTY	VERY	TOO
FAIRLY	1) mais ou menos 1) razoavelmente	2) muito			
QUITE	1) bastante 1) consideravelmente 1) (-) completamente	PRETTY	1) muito 1) (adj.) lindo(a)		
RATHER	1) um tanto				
RATHER THAN	1) (idm) mais do que				
'D RATHER	1) (idm) preferir		VERY	1) muito	

Na educação desses leitores (que às vezes também traduzem), há uma evolução no processo de leitura totalmente condicionado à tradução palavra-por-palavra, de modo que “empacam” frente às desconhecidas, mesmo quando já são leitores com certo grau de “proficiência”: seu condicionamento a uma certa imanência de sentido imposta pelos glossários que utilizam os impede de recorrer ao mais simples processo de inferência diante de uma palavra ou expressão por eles “desconhecida”. Assim, a interação na aula tradicional volta-se para uma busca de respostas, ao invés de ser uma busca do significado.

Práticas de codificação e decodificação presentes no nível lexical parecem apontar para uma discussão mais ampla em relação à tradução: a da fidelidade ao original, que traz à tona a tradicional oposição entre forma e conteúdo, como também entre forma e função. Esta concepção mantém um “sentido literal” para o texto a ser lido e traduzido, conduzindo o aluno à adoção da prática da mera troca de signos lingüísticos entre o idioma de partida e o de chegada. A leitura/tradução torna-se padronizada pelo sentido atribuído ao texto e às palavras pela figura do

professor, sem abertura de espaço para a possibilidade de existência de significação independente, segundo os sujeitos que lêem os textos. Assim, o ensino de tradução se firma impondo regras “científicas” e coibindo a prática da interpretação. Exemplos notáveis disso encontram-se em Barbosa (1990), cuja proposta para o ensino de tradução fundamenta-se na observação atenta de “procedimentos técnicos” padronizados. A autora descreve como toda a reflexão sobre a tradução em sala de aula gira, historicamente, em torno de graus de fidelidade e literalidade, em maior ou menor grau. Todos os modelos de tradução descritos⁵ parecem tentar limitar o âmbito de ação do aluno, na busca incessante por considerar a tradução como atividade legítima somente se relacionada a idéias de transposição, modulação, equivalência, transferência, transliteração, decalque, adaptação, entre inúmeros outros. Ou seja, o ensino de tradução se firma somente ao adotar para si uma concepção de leitura que se legitima apenas dentro das idéias de controle e decifração, não de interpretação. Os diversos modelos são muito parecidos, embora numerosos: todos buscam sistematizar a tradução, enquadrá-la, classificá-la, enumerá-la... e todos acabam ficando em torno da controvérsia entre *tradução literal* e *tradução livre* (BARBOSA, 1990: 61), rótulos diferentes para uma mesma questão, a meu ver, a da (in)fidelidade a um sentido tido como único, literal, plenamente resgatável entre as línguas envolvidas. Para Barbosa, a tradução, bem como seu ensino, só se justifica se for “pura técnica” (idem: 62). Deve-se ensinar que há lugar para todos os procedimentos técnicos e somente eles: se o aluno decidir-se pela inclusão ou omissão de um item lexical qualquer ao traduzir, não o estará fazendo por interagir de maneira dialógica com o texto: estará apenas optando por um procedimento técnico “padronizado” de “compensação” ou “perda”, por exemplo (idem: 69). Uma das hipóteses mais

⁵ Os principais modelos examinados pela autora são de Vinay & Darbelnet, Eugene Nida, J.C. Catford, Vázquez-Ayora e Peter Newmark (*apud* Barbosa, 1990).

ressaltadas é a de que a tradução “deve ser executada em vários graus diferentes de literalidade e não-literalidade, conforme a situação” (p.109).

A dicotomia do que é “literal” ou “não-literal” não é de interesse para este estudo, desde que, para mim, qualquer procedimento do tradutor com a forma do texto será indistintamente dialógico, isto é, não previsto por uma técnica da tradução e, portanto, nunca ingênuo, asséptico, automático. Para mim, o aluno de tradução só estará efetivamente compreendendo a razão de seu trabalho desde que entenda as condições específicas através das quais ocorre a enunciação, trabalhando, então, com enunciados, e não simplesmente com orações.

Segundo Maingueneau (1996: 5), “todo **enunciado**, antes de ser esse fragmento de língua natural que o lingüista procura analisar, é o produto de um acontecimento único, sua **enunciação**, que supõe um *enunciador*, um *destinatário*, um *momento* e um *lugar* particulares. Esse conjunto de elementos define a **situação de enunciação**” (Grifos do autor). Assim, o sentido não é uma mensagem codificada em texto, numa língua, um conteúdo dentro de um código. Não é a palavra ou o enunciado que produzem o sentido. É a enunciação que o faz sob *condições específicas*. Por isso, o sentido é, para M.Pêcheux (1975), um dos iniciadores da análise do discurso de linha francesa, um *efeito de sentido*: resulta da enunciação⁶ e não de signos ou outros elementos lingüísticos.

Deduz-se, então, que o enunciado ocorre por meio da enunciação e que, em qualquer enunciado, “desde a réplica cotidiana monolexêmica até as grandes obras complexas científicas ou literárias, captamos, compreendemos, sentimos o *intuito discursivo* ou o *querer-dizer* do

⁶ Na obra citada, Pêcheux não faz referência direta ao termo enunciação, mas “pode-se dizer que, provavelmente, se trata mais da recusa de uma palavra do que de um conceito” (POSSENTI, 1998: 5).

locutor” (BAKHTIN, 1979: 300). Ao discorrer sobre a relação entre oração e enunciado, Bakhtin (idem: 295) alerta para o fato de a primeira noção ser apenas uma *unidade de língua*, ao passo que a segunda deve ser entendida como uma *unidade da comunicação verbal*. Como unidade comunicativa, o enunciado é determinado sempre pela *alternância dos sujeitos falantes*, isto é, o enunciado relaciona-se a um cenário comunicativo maior que ele próprio, e, embora comporte um começo e um fim absolutos para constituir-se como *um* enunciado e não outro, imbrica-se com outros enunciados de outros locutores antes de seu início e com os enunciados-respostas depois de seu término (pp.293-294), constituindo-se, assim, numa interação eminentemente dialógica que, para Bakhtin, “é a forma clássica da comunicação verbal” (p.294).

A oração, por outro lado, nunca é marcada pela alternância dos sujeitos falantes. Quando isto ocorre, então ela passa a ser um enunciado. “A oração, como unidade da língua, (...) não está em contato com a realidade (com a situação transverbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui uma significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do *outro* locutor, ou seja, de determinar uma resposta. A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática” (BAKHTIN, 1979: 297).

A meu ver, a formação do leitor em LE e do tradutor não carece do estudo regular dos intercâmbios meramente lingüísticos entre léxico, morfologia e sintaxe dos idiomas envolvidos, pois “as pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações” (idem). Entendo, pois, que os itens lexicais, presentes nos glossários oferecidos pela escola em que trabalhei, por

exemplo, não se constituem numa unidade comunicativa: estão isolados, prontos para um jogo de tradução e leitura baseado na mera troca de acepções dicionarizadas. São versões simplificadas do dicionário, que agrupam os sentidos considerados por alguém – um professor, um tradutor, talvez – como os mais usuais para o termo listado, em determinado tipo de contexto. Nos glossários, as palavras e expressões são meros sinais, e “o sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo” (BAKHTIN, 1929: 93).

A tradução e a concepção de leitura da escola *Grow Up* assumem uma finalidade de exame da língua como um fim em si mesmo. Para os leitores/tradutores-aprendizes, a noção de significação acaba sendo aquela em que as palavras têm um sentido imanente, anterior ao processo da leitura. A imanência não pode ser posta em xeque em dois momentos cruciais ao processo: o da leitura do original e o da escritura da tradução. Para todos, ler/traduzir/compreender/interpretar torna-se um processo em que a atribuição de sentido ao texto depende de um mero exercício de junção de fragmentos, cujo desenho final já está prévia e definitivamente traçado.

Nisto parece estar implícita uma noção de cristalização da língua que Bakhtin (1929: Cap.4) combate efusivamente com o nome de *objetivismo abstrato* (em crítica direta a Saussure). Para ele, toda enunciação é dialógica, englobando também as produções escritas. Todo signo é ideológico e a ideologia reflete as estruturas sociais. Deste modo, língua e ideologia operam suas variações conjuntamente. Não há cristalização possível porque a relação entre interlocutores é sempre ideológica, está sempre em fluxo, inserida num contexto que é histórico e que, tal como a enunciação, não se reitera. Esta relação é determinada pela enunciação, não é previamente

arquitetada. As formas cristalizadas de significação são pretensamente individuais e “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (BAKHTIN, 1929: 35). Assim, a montagem do “quebra-cabeças” realizada pelos alunos de tradução não passa de um ato mecânico, sistematicamente conduzido, e, portanto, não é capaz de atribuir significação, como veremos no Capítulo 2. Para este trabalho, ao contrário, levo em conta uma concepção de linguagem cujo foco principal de atenção é um processo de enunciação não reiterável, no qual os elementos lingüísticos aparecem como mero efeito dessa enunciação enquanto atividade discursiva.

Com base em minha experiência, a prática mecanicista de ensino de tradução é, no mínimo, equivocada. Codificar e decodificar é crença falaciosa que leva professores a construírem todo um aparato ineficaz destinado a dificultar o processo de aprendizado. Aqueles que se condicionam à mera decodificação têm dificuldade em, mais tarde, lidar com interpretação e atribuição de sentido. Cria-se, antes, uma linguagem própria da sala de aula que serve mais para burocratizar a atividade do que propriamente para criar meios facilitadores para se lidar com ela. Para o aluno condicionado a buscar as respostas na forma de palavras dentro de um texto, como ficará a interpretação fora da sala de aula? Em minha experiência com alunos tradutores, sempre tive a sensação de que o tradutor-aprendiz centrado na palavra dirige de tal forma sua prática para essa centralidade que não se sente nunca capaz de ficar a sós diante do texto: é um eterno dependente da orientação do professor e da consulta de glossários, pois que não aprendeu a tomar posturas diante da tarefa a ser realizada. Torna-se um autômato, um “fanático” pela palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente na LM. A palavra, nessas condições, diz Bakhtin (1929: 95) “torna-se, por assim dizer, sinal,

torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”.

A noção de *sentido*, para este trabalho, não pode ser, então, a de um sentido imanente à palavra sob nenhuma hipótese. O sentido não está nem mesmo num só lugar, seja no texto, no autor, no sujeito que lê. Para fazer a crítica ao sentido literal considero relevante, então, definir tais categorias do discurso sob os pontos de vista relevantes para este trabalho. Para começar, se o sentido não é uma mensagem codificada em texto, um conteúdo dentro de um código, mas sim o efeito de uma atividade complexa – a enunciação –, ele é também não reiterável e, portanto, *único*, um *efeito de sentido*, na verdade, como mencionado anteriormente. Assim, “imanência e enunciação, a rigor, se excluem” (POSSENTI, 1998: 2).

A concepção de sentido passa a ser sobretudo histórica: os enunciados são produzidos em situações reais, por pessoas reais, num momento específico. Há múltiplas nuances, expressividades, intencionalidades subjetivas nos enunciados, as quais não se pode enumerar. Polissêmicas, as palavras fazem parte de um todo complexo – um texto –, que é por si só polifônico, entremeado por uma pluralidade de questões sociais que propiciam o contexto. Se há polifonia no discurso, se há vozes várias com intencionalidades diversas no mesmo discurso, então não pode haver mera decifração dos elementos lingüísticos e textuais, pois esta exclui o sujeito. É assim que, a meu ver, a noção de *sujeito* faz-se importante para a discussão em torno da leitura, da tradução e da interpretação.

A questão da subjetividade encontra-se em posição de destaque, na verdade, na maioria das áreas de discussão sobre linguagem. Pêcheux (1975: 144) e Brandão (1997: 63), por exemplo, chegam a afirmar que, sem sujeito, não há discurso. Mesmo a sociolinguística, embora primeiramente interessada pelo fenômeno lingüístico em dada *comunidade*, considera a existência do sujeito produtor de linguagem dentro de tal espaço social. Assim também ocorre com a pragmática, que concede espaço igual de interesse para a relação linguagem/sociedade e linguagem/*usuário*. E assim pode ser para algumas teorias de tradução, que se vêem em meio à discussão sobre a constituição de sujeitos em linguagem dentro de diferentes veios discursivos. Diretamente relacionado a concepções mecanicistas de linguagem, à visão da leitura como mera decodificação e, via de regra, ao ensino institucionalizado está o sujeito segundo as teorias mecanicistas de leitura e de tradução, como no caso do tradutor apontado acima por Tagnin e Camargo (1995: 79). Seus traços pessoais, se presentes na tradução, revelam “uma atitude negativa perante o texto”, em decorrência de sua “falta de imparcialidade” (*idem*). Dentro desta visão mecanicista, o autor tem o *status* de “dono” do texto, com pleno controle da consciência para sua confecção, de tal forma a poder transmitir em palavras suas completas intenções e significações e, além disso, ser capaz de deixar todas as pistas de como deve ser corretamente lido. O trabalho da tradução passa a ser o da aproximação dessa leitura “correta”. Dos outros sujeitos do processo – o tradutor e o leitor – espera-se tão-somente que busquem ler o que o autor escreveu e automaticamente repassem-lhe as mensagens na língua de chegada, sendo capazes de placidamente restabelecer-lhe todos os sentidos aferidos à língua original, sem direito a “intromissões” ou “desvios de conteúdo” de qualquer ordem. Do tradutor espera-se, por conseguinte, que atue como uma espécie de máquina da tradução, uma entidade neutra, capaz de

atribuir ao texto sentidos idênticos àqueles do original. Tal posicionamento pode ser entendido como a “invisibilidade” do tradutor (VENUTI, 1995).

A visão predominante desse tradutor automático desconsidera, *grosso modo*, tudo o que é *humano* na linguagem, como a cultura, o desejo inconsciente, ou qualquer coisa que, para o tradutor, cumpra um papel ideológico. De acordo com essa visão, espera-se do tradutor que realize o mesmo discurso do autor, exatamente como este agiu no início, como se entre os dois não houvesse nenhuma diferença de ordem psíquica, histórica ou ideológica. O dialogismo bakhtiniano, ao contrário, entende a realização do discurso como “uma construção híbrida (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito” (DAHLET, 1997: 60), ou seja, o discurso é uma forma de expressão e tudo o que é *expressivo* é também ideológico por estar em constante mutação.

Para Bakhtin (1929: 32), um signo não existe apenas como parte de uma realidade única e estanque, mas está sempre refletindo e refratando outras. Um signo é ideológico por ser um fenômeno do mundo exterior ao indivíduo. Nessa exterioridade, o signo está em fluxo, causando diferentes sensações e possibilitando diferentes interpretações. Nesse fluxo, “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (idem) e, a partir daí, cria valores semióticos que, por sê-lo, jamais serão exatamente *idênticos* para dois seres humanos distintos, embora, muito provavelmente, possam ser bastante semelhantes.

Entretanto, não se pode dizer que há “uma fronteira *a priori* entre o psiquismo e a ideologia. Há apenas uma diferença de grau: no estágio do desenvolvimento interior, o elemento

ideológico, ainda não exteriorizado sob a forma de material ideológico, é apenas um elemento confuso. Ele não pode aperfeiçoar-se, diferenciar-se, afirmar-se a não ser no processo de expressão ideológica” (BAKHTIN, 1929: 57) (Grifos do autor). Por esta razão, até mesmo o psiquismo é ideológico quando precisa entrar em ação, quer dizer, *enunciar, interagir, fazer contato efetivo com o que lhe é exterior*. A enunciação, então, é ideológica e, além disso, não se reitera: a cada interação com o outro do discurso ela se renova, ao invés de se igualar. Por tudo isso, embora a tarefa do tradutor seja a de veicular o ponto de vista do autor, ele não poderá veicular exatamente nem as mesmas palavras nem cada nuance, cada mínimo detalhe de cada enunciação do outro, simplesmente porque o tradutor age a seu tempo e levado por seu próprio fluxo de expressão ideológica. Com isso, sua função é a de repetir o ponto de vista do autor e tentar fazê-lo da melhor maneira possível. Porém, o tradutor não poderá deixar de ser ele mesmo enquanto sujeito da linguagem. Seu trabalho haverá de ser *semelhante*, porém nunca *idêntico* ao original.

Desta maneira, o sujeito em tradução – como em leitura – não pode ser aquele que simplesmente sistematiza, controla, predetermina, manipula, e que permanece exterior ao texto. Para ser sujeito, tem que estar ideologicamente imerso no texto e na execução da tarefa de traduzir. Dahlet (1997: 61) ressalta que, segundo Bakhtin, “o homem emerge do outro”. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores (BAKHTIN, 1929: 147). Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizada para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. “A palavra vai à palavra” (idem).

Ao trabalhar com o ponto de vista do autor, o tradutor colocará em ação, inicialmente, processos de compreensão de signos interiores seus, próprios de sua atividade mental particular, da maneira como ele julga ter ocorrido com o autor no tempo da escritura do original. Nesse caso, “compreender significa relacionar um signo interior qualquer com a unicidade dos outros signos interiores, isto é, apreendê-lo no contexto de um certo psiquismo” (idem: p.60). Por serem interiores e, por isso mesmo, psíquicos, ainda inacabados, obscuros, voltados para o interior do próprio indivíduo, esses signos terão um valor semiótico diferenciado a partir desse primeiro momento, isto é, não terão nenhuma chance de serem percebidos pelo tradutor da mesmíssima maneira como foram percebidos pelo autor do texto.

Num segundo momento, ao buscar exteriorizá-los sob as formas e os gêneros da língua de chegada, tais signos já estarão em estado ideológico. Nesse caso, o tradutor estará buscando apreender os signos no contexto ideológico correspondente. Esta apreensão é uma atividade que não se separa, ao mesmo tempo, nem da experiência mental interior nem de uma certa orientação de uma dada situação social: “O signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico” (p. 64). Desta maneira, existe entre o psiquismo e a ideologia uma interação dialética indissolúvel e que, tal como a enunciação, também não se reitera. Ainda que semelhante, ainda que trabalhando com o mesmo ponto de vista do autor, o tradutor é um sujeito, capaz de executar atividades mentais sempre interativas e, ao mesmo tempo, sempre diferenciadas, ainda que apenas num detalhe sutil, numa pequena nuance, num quase imperceptível viés.

O leitor e/ou o tradutor não são, então, sujeitos propriamente ditos enquanto meros decodificadores, pois que “não podemos estudar o sujeito enquanto tal, como se fosse uma coisa,

já que ele não pode permanecer sujeito não tendo voz; por conseguinte, seu conhecimento só pode ser dialógico” (DAHLET, 1997: 62). Para a análise do discurso de linha francesa (AD), mais particularmente em sua terceira fase, o sujeito incorpora a ideologia e a história como integrantes de sua concepção (BRANDÃO, 1997: 45-68). Incompleto, “o sujeito é ele mais a complementação do *Outro*” (alteridade) (idem: p.46). Nesse sentido, é um sujeito porque é dialógico e é portador de um discurso *polifônico* (DAHLET, 1997). Não é um sujeito único, central, “origem e fonte do sentido” (BRANDÃO, 1997: 49), mas participante de um certo contrato entre sujeitos.

Bakhtin (1979: 314) enxerga essa experiência interativa, dialógica do sujeito em linguagem como

um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não das *palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (Grifos do autor).

Esta assimilação dar-se-á não só no diálogo entre leitor/tradutor e o autor, através do texto, mas também, por exemplo, no diálogo entre professor de tradução e aluno, através do tom valorativo dado ao texto pelo professor⁷. O sujeito que lê e traduz pode executar seu trabalho em interação também com os futuros leitores de seu texto. Em nenhum caso, porém, o diálogo resulta em uma parte se anulando para que a outra tenha existência. O sujeito-tradutor não faz a tentativa de ser um espelho do que escreveu o autor do texto de partida. Ele apenas tem a função de representá-lo com seriedade e responsabilidade.

⁷ No Capítulo 2, farei referências mais detalhadas ao tom valorativo do professor em relação ao texto lido.

A figura do autor, por estar longe do processo de atribuição de sentido não apenas materialmente, mas por não ter contato direto com o público, vira uma “entidade eclipsada”, segundo Maingueneau (1996: 16-17). No caso da tradução, a meu ver, a relação do autor com o público, bem como com o tradutor, continua sendo igualmente dialógica, seu discurso continua “repleto de palavras dos outros”, da mesma maneira. Nem por isso é o tradutor uma espécie de autor independente. Na verdade, ele é apenas o autor representado. É a palavra do outro, “a palavra que vai à palavra”. A presença do tradutor no texto traduzido é inevitável como a sombra da terra sobre a lua, num eclipse lunar. E a *representação* da figura autoral é essencial na tradução. Decorre daí, então, a dificuldade de se falar numa *intenção do autor* de caráter absoluto, posto que ele está em diálogo com os outros do discurso. Ele é uma voz discursiva importantíssima, porém não absoluta, não definitiva.

Ao tradutor não resta, pois, ser a simples cópia desse autor. Autômato, um tradutor simplesmente não pode existir. Não teria o *status* de sujeito porque a ele só seria permitido falar aquilo que já foi dito pelo outro de maneira idêntica. Seu “mérito” seria o conhecimento de como manipular itens lexicais entre uma língua e outra, na crença de que os sentidos estão prontos dentro deles. Atrelado à lingüística tradicional, esse tradutor não encontraria existência própria, pois que a lingüística exclui o sujeito.

Mas, se toda palavra é dialógica, a noção de “fidelidade”, presa à equivalência lexical, nos moldes de Tagnin e Camargo, por exemplo, não se justifica: mesmo que traduzir palavra-por-palavra fosse possível, mesmo que fosse possível ao tradutor traduzir o que o autor vivenciou frente ao seu texto, ainda haveria a relação com cada leitor, também dialógica, também única, também diferente, embora influenciada por outros (no caso do aluno, por exemplo, influenciado

pelo professor de tradução). Como seria possível, então, que uma palavra ou expressão contivesse somente um único significado solidificado, se em cada enunciado sentidos outros lhe são atribuídos à medida que se mudam os cenários, as *condições de produção*⁸, os momentos históricos, as *formações ideológicas*⁹, os falantes?

Por serem dois sujeitos diferentes, não podem escrever exatamente a mesma coisa. São dois sujeitos trabalhando em condições de produção diversas, em *formações discursivas*¹⁰ distintas e em culturas diferentes. O texto lido e/ou traduzido está comprometido com o original, sim, mas numa transação *indireta, ética e dialógica*. O sujeito que lê/traduz é responsável por sua interpretação do texto lido, da sua empreitada por representar o que o outro disse anteriormente. Ele tem que cumprir a tarefa de *locutor* do autor original: vai relatar o que este escreveu em outra língua. Vai ter que cuidar da leitura que faz. Porém, não poderá ser um sujeito empírico do autor, pois que este tem seu tempo gramatical definido, e aí, cada um, autor e tradutor, escrevem a um tempo diferente. *Recriador*, o tradutor busca produzir sentidos em nome de uma mesma perspectiva do criador. Nesse movimento, o sujeito que traduz garante seu papel de *enunciador*, e não meramente de negociador de itens lexicais ao longo do processo: afinal, dele depende descrever como alguém, na língua de chegada, entenderia determinado enunciado. O papel de *enunciador* é atribuído, assim, a ambos tradutor e autor. O primeiro, ao trabalhar seu texto sob a

⁸ Constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e do referente (BRANDÃO, 1997).

⁹ Constituídas por um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas dizem respeito, mais ou menos diretamente, às posições de classe em conflito, umas com as outras. Cada formação ideológica pode compreender várias formações discursivas (FD) interligadas (BRANDÃO, 1997: 90).

¹⁰ Conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação”. A formação discursiva (FD) se define pela sua relação com a formação ideológica (FI), isto é, os textos que fazem parte de uma FD remetem a uma mesma FI. A FD determina “o que pode e deve ser dito” a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em FDs diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido (BRANDÃO, 1997).

mesma perspectiva do segundo, vai utilizar algo não material (seu entendimento do texto, dos elementos contextuais, subjetivos, ideológicos imaginados por ele sobre o Outro) como fonte para chegar à confecção de algo material (o texto na língua de chegada). Isto, nesse processo de produção de linguagem, é apenas uma etapa final, um amontoado de signos organizados em determinada sintaxe como resultado de um processo cognitivo, subjetivo, histórico e ideológico mais complexo do que o trabalho lingüístico em si mesmo.

Umberto Eco (1993) distingue o autor empírico, digamos, o autor “em pessoa”, do autor-modelo, isto é, aquele idealizado pelo leitor. Entre os dois há um terceiro tipo, o *autor liminar*, que está no limiar “entre a intenção de um determinado ser humano e a intenção lingüística revelada por uma estratégia textual”, ou seja, pela ‘escolha’ das palavras, a qual é capaz de revelar, pelo menos em parte, algo da intenção desse autor, pois que a intenção divide-se entre o que o autor deseja enquanto ser humano e sua estratégia lingüística para a escritura do texto. O autor “obrigou as palavras” (ou as palavras o obrigaram, nos dizeres de Eco) a estabelecer uma série possível de associações. Assim, esse autor, ao escrever, não é ainda um simples texto, mas também não é mais uma pessoa empírica. Eco vai além, criando a expressão “tesouro social” (idem, pp. 79-80), para descrever não apenas a língua enquanto conjunto de regras gramaticais, “mas também toda a enciclopédia que as realizações daquela língua implementaram, ou seja, as convenções culturais que uma língua produziu e a própria história das interpretações anteriores de muitos textos, compreendendo o texto que o leitor está lendo”. A meu ver, também por isso, o autor de um texto a ser lido e/ou traduzido não pode ser “a fonte do significado”. A própria noção de autor-modelo, de Eco, já nos diz que ele pode não ser mais do que uma estratégia textual adicional – por parte de quem lê.

Acredito, então, que a marca autoral é supervalorizada historicamente por nós, leitores comuns, e também pelos profissionais do ensino de tradução, de forma mais generalizada, tendo em vista as práticas tradicionais aqui comentadas. Não quero dizer que o autor seja uma figura menor, inexistente, apagada no processo. Ao contrário: ainda que sua intenção seja quase nula (ECO: 1993: pp.76-77), se comparada àquela de quem lê ou traduz, ou a do próprio texto, como veremos adiante, há casos em que a inferência sobre a intenção de quem fala é absolutamente importante. A importância do papel autoral é exemplificada por Eco através de uma carta anônima em cujo conteúdo se lê: “Estou feliz”. Tal mensagem pode referir-se a um leque infinito de possíveis autores, isto é, a toda uma classe de pessoas que acreditam não estarem tristes. Por outro lado, se alguém pronunciar, em dado momento, a sentença “Estou feliz”, ficará absolutamente certo que a intenção do enunciador era dizer que a pessoa feliz é ela e não uma outra.

Eco pergunta, a seguir, se é possível também levar em conta os casos de interpretação de textos escritos aos quais o autor empírico, ainda vivo, reage dizendo: “Não, eu não quis dizer isso” (p.77). A meu ver, a resposta é positiva, pelas próprias forças da tradição cultural que nomeiam o autor como “indicador da verdade”, já há muito tempo (FOUCAULT, 1971: 27). Tais forças têm poder para instituí-lo pelo menos como articulador entre sua vida pessoal e a realidade, dando-lhe uma coerência, uma identidade, tirando-lhe, por assim dizer, do anonimato. Ele é capaz de exercer um diálogo, ao escrever, com seus leitores e também consigo próprio. Ao escrever, o autor não é um nada, mas também não é tudo no processo da atribuição de sentidos. Ele simplesmente dialoga, é um ser social.

A tradução, como processo interpretativo do que o autor produziu, inclui outro sujeito nas mesmas condições: um tradutor que é, antes de tudo, um leitor a dialogar com o autor e também com o leitor final do texto em questão. Ele, sujeito em tradução, produtor de sentidos ao assumir o papel de autor, sem ser, como este, um “todo-poderoso”. Para mim, não há sujeito todo-poderoso capaz de produzir um texto, pois todos os sujeitos em questão cumprem um papel social, ligado ao(s) outro(s) do processo. Se a noção de sujeito permitisse autoridade, mais do que autoria, teríamos de admitir também a possibilidade de um leitor que acredita que o sentido está no caráter imanente das palavras e em nenhum outro lugar.

Assim, o trabalho do tradutor constitui-se num jogo inconsciente de intencionalidades por meio de um contínuo diálogo com os outros do discurso. Se quisermos, por exemplo, pensar na possibilidade de uma intenção do texto, esta só existirá diante da intenção do leitor em relação a esse texto. Essa intenção é inconsciente porque é ideológica, determinante das ações do sujeito em relação àquilo em que ele acredita ser próprio de si mesmo, adequado para si próprio, mas que, em geral, ele não tem condições de perceber conscientemente. A relação entre esse leitor e o texto é, pois, a meu ver, uma relação de troca inconsciente e, ao mesmo tempo, intencional. Aliás, “a iniciativa do leitor consiste basicamente em fazer uma conjetura sobre a intenção do texto” (ECO, 1990: 74). Por sua vez, “um texto é um dispositivo concebido para produzir seu leitor-modelo” (idem: p.75). Este é, para mim, o resultado de um processo interpretativo que inclui sujeitos, isto é, produtores de sentido, e não apenas meros leitores: onde há sujeito, não há mais um simples leitor. Há um sujeito que lê e ele é o resultado de um emaranhado de intencionalidades de todos os demais sujeitos envolvidos no processo interpretativo.

Eco distingue também este sujeito que lê do leitor empírico, quer dizer, *in persona*. Esta distinção se faz aqui importante para minha definição do sujeito-leitor/tradutor, uma vez que este não é uno, não faz a *única* conjectura “correta”, não sendo ele também, por conseguinte, um “todo-poderoso”. É um sujeito empírico a fazer conjecturas também de si próprio enquanto que tipo de leitor-modelo ele deve ser, de acordo com o texto com o qual trabalha.

Ao discorrer sobre uma concepção de subjetividade para se abordarem os processos de se produzir e compreender sentidos numa segunda língua, Serrani-Infante (1998: 234-235) aponta também para dois níveis interdependentes do sujeito, propostos por Pêcheux (1975), a saber: o *intradiscursivo* e o *interdiscursivo* da análise, que considero importantes para ilustrar mais o caráter dual do sujeito. Segundo a autora, o *intradiscurso* refere-se à dimensão horizontal do dizer, ao fio do discurso, à dimensão linear da linguagem. “Ao se abordar o intradiscurso examina-se o que um enunciador efetivamente formula num momento dado, em relação ao que disse antes e dirá depois. (...) estuda-se a construção de representações de semelhanças e diferenças. (...) Essas representações correspondem predominantemente ao registro imaginário do eu (enquanto *ego*) do dizer”. O *interdiscurso*, por sua vez, remete à dimensão vertical, não linear, do dizer, “à rede complexa de formações discursivas em que todo dizer (...) está inserido”.

Caracteriza o interdiscurso uma noção de alteridade, de um fator histórico-social presente no momento da enunciação, o qual “fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’” (idem: p.235). Para o tradutor, é o material de que dispõe para posicionar-se em relação às formações discursivas essenciais à sua enunciação e (re)formular seu discurso. Há, nessa concepção de sujeito, então, um compartilhamento de sentidos, contextos e fatores histórico-sociais que não o

constituem como dono de seu discurso nem, conseqüentemente, como fonte única do sentido. Seu discurso é, no entanto, (re)formulado, novo, *interpretado*.

Voltado para a análise específica de textos literários, cuja tipologia é relevante para este trabalho, Maingueneau (1996: 16) vê a presença do autor e do leitor no texto como um estado de “pseudo-enunciação”. Para ele, a situação da enunciação, no texto literário, comporta três dimensões: pessoal, espacial e temporal, o que dá contornos aos sujeitos, em especial ao autor, de fato, menos “despóticos”. Os textos literários costroem suas cenas enunciativas através de um jogo de relações internas ao próprio texto, que só comunica pervertendo as regras do intercâmbio lingüístico. Com isso, Maingueneau quer dizer que num romance, por exemplo, ainda que se pretenda autobiográfico, “o eu do narrador está relacionado a uma figura de ‘narrador’ e não ao indivíduo que efetivamente escreveu o texto” (idem: p.17), ou seja, entre autor e leitor há um texto, receptáculo de intencionalidades subjetivas, sim, mas que transforma esses sujeitos em narradores puramente textuais: “o texto literário não é uma mensagem ‘circulando da alma do autor à do leitor, mas um dispositivo ritualizado, no qual são distribuídos papéis” (idem).

Portanto, existe um texto entre autor e leitor/tradutor, uma verdadeira “arena” onde, a meu ver, tais sujeitos “degladiam-se” em disputa pela significação. É o texto, então, um espaço extremamente favorável para que os sujeitos envolvidos na interação mostrem os rumos da significação possível. Com isto não quero dizer, entretanto, que o sentido, via texto, poderá ser qualquer um que se quiser. Ele será o resultado de um certo *percurso de leitura* limitado por questões sociais – e não por um acaso, uma arbitrariedade. O discurso, para mim, é heterogêneo, ou melhor, sua “heterogeneidade constitutiva é, por definição, não-localizável, não-

representável”¹¹. Por isso, o sentido não se encontra num só lugar. Apenas o texto se mostra um lugar ideal para a manifestação do discurso e as interações de seus sujeitos, pois que se constitui, por assim dizer, num espaço social de “ajuste de contas” desses sujeitos com suas próprias intencionalidades.

Desta maneira, não posso conceber um aluno de tradução que, ao contrário daquele que imagina uma tradução absolutamente “fiel” às palavras do original, também julgue ser possível interpretar e, finalmente, escrever seu texto a seu bel-prazer, na crença de ser ele um sujeito absolutamente livre para tal. O tradutor executa sua tarefa produzindo sentidos, ou efeitos de sentido, frutos da interação com outros indivíduos, com um mundo dado, com uma identificação ideológica na qual ele, enquanto sujeito, capta e é captado pelos sentidos seus e dos outros, dentro de um espaço ao mesmo tempo discursivo e textual, ou seja, dentro da noção bakhtiniana de gêneros do discurso, que discuti anteriormente. O sujeito capta e é captado por aquelas “formas padronizadas” no âmbito da *estruturação de um todo enunciativo*.

Os gêneros do discurso não são criados pelo sujeito, então: eles lhe são fornecidos. Entre a leitura do original e a escritura de seu texto, esse tradutor vai, sem sabê-lo, moldar o discurso do outro às formas do gênero na língua de chegada que ele, também sem sabê-lo, pressentir como sendo as “ideais”. Porém, o trabalho da escrita desse ou daquele enunciado não será fortuito nem ingênuo, pois “o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua” (BAKHTIN, 1979: 304).

¹¹ A citação é de J. Authier, *apud* Serrani-Infante (1998: 237).

Dessa vasta rede enunciativa não depreendemos *qualquer coisa*: a interpretação sustenta-se pelo contexto e pela experiência dialógica e intertextual do leitor/tradutor. Para melhor ilustrar esse processo, considero a metáfora como uma figura de linguagem muito apropriada, por envolver uma experiência interior do sujeito que lê, bem como uma experiência lingüística, embora não necessariamente nessa ordem. A metáfora é, nos dizeres de Eco (1990: 124-125), um caso específico de conotação muito afeito à linguagem poética. Segundo ele, as conotações estão codificadas num sistema de linguagem figurada, havendo contextos em que elas não suscitam discussão, tendo um sentido mais ou menos óbvio, em contraposição àquele figurado em que houve relação “entre duas semióticas, entre dois sistemas”. Há ainda aqueles em que as conotações não estão codificadas, permanecendo “abertas”. Assim, a conotação é um fenômeno *contextual* por excelência. Eco chama a atenção, todavia, para o fato de que, mesmo nesse caso, na relação de conotação, “o primeiro sentido não desaparece para produzir o segundo; ao contrário, o segundo sentido é compreendido justamente porque se tem presente, ao fundo, o significado da primeira função sígnica ou pelo menos um aspecto dela” (p.125).

Entendo, desta forma, que se a palavra não existe, existe a função sígnica, que confere liberdade de interpretação metafórica por parte do tradutor, mas dentro de certos limites. A metáfora torna o discurso multiinterpretável, mas seu limite começa exatamente quando percebemos que, ao pé da letra, seu enunciado consiste num absurdo semântico. Para que haja um sentido – ou sentidos – primeiro, é necessário haver uma manifestação do sujeito que não redunde em mero absurdo. Eco dá o exemplo fora da linguagem, argumentando que, como há *pertinências impossíveis*, há as *pertinências absurdas*: Uma chave de fenda pode servir para apertar um parafuso ou para coçar o ouvido, mas além de um cotonete ser mais apropriado para

isto, uma chave de fenda não pode ser usada como um cinzeiro (ECO, 1993: 170-171). A este argumento ele associa sua aceitação de que um texto pode ter muitos sentidos, mas não “qualquer sentido” (idem: 165).

Há, a meu ver, no texto, uma estratégia semiótica que permite que muitas coisas signifiquem várias outras – e ao mesmo tempo. Entretanto, se um texto me fornecer pistas de ser argumentativo-dissertativo, e não literário, por exemplo, apenas por poder perceber tais indícios, já estarei reconhecendo uma das pretensões desse texto. Ainda que ele me forneça tais pistas, mas seja um texto literário, essa minha capacidade de duplo reconhecimento terá sido essencial para que eu atribua determinados sentidos a ele, e não outros.

A interpretação pode encontrar limites já a partir de estruturas e sistemas menores, como os de certos dêiticos. Maingueneau (1996: 8-11), por exemplo, diz que *eu* não se confunde com *tu*. *Eu* é suficiente por si só para designar quem fala, ainda que não marque de quem se fala em todas as enunciações, como seria no caso da designação apontada por um nome próprio – o que já é, a meu ver, outro exemplo de limitação: um nome próprio é ele mesmo – e não outro.

Também na análise realizada por Foucault (1971: 24-25) sobre o *comentário*, enquanto gênero discursivo, vejo um paralelo que ajuda a entender o que ocorre no processo interpretativo dentro da tradução: no que se entende globalmente por comentário, o desnível entre o texto comentado e o texto que comenta desempenha dois papéis que são solidários. Por um lado, permite construir novos discursos: o fato de o texto comentado “pairar acima, sua permanência, seu estatuto de discurso sempre reatualizável, o sentido múltiplo ou oculto de que passa por ser detentor, a reticência e a riqueza essenciais que lhe atribuímos, tudo isso funda uma possibilidade

aberta de falar”. Por outro lado, porém, o papel do comentário, sejam quais forem as técnicas empregadas, não é outro senão o de “dizer, *enfim*, o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” (Grifos do autor). Por mais detalhado que seja, o fluxo da narrativa do comentário estará trabalhando em nome do texto comentado e suas idéias. Por mais numerosas que sejam as idéias do comentário, ele estará sempre girando em torno de alguma idéia inicial apontada pelo texto comentado. Estará sempre trabalhando em nome de uma mesma perspectiva – e não outra, senão não se justificará como um comentário de fato daquele primeiro texto.

Entendo que o comentário não é uma tradução. O que considero importante ressaltar aqui é a existência dessa *reatualização do discurso* quando a linguagem trata de registrar as impressões do discurso de outrem, envolvendo, numa *mesma perspectiva*, as personalidades dos enunciadores, as diferentes tipologias comunicativas, sociais e ideológicas no decorrer da história. Em outras palavras, vejo a tradução como um autêntico exercício de discurso indireto, como preconiza Jakobson (1969a: 65), porém nos moldes bakhtinianos, que não privilegiam sobretudo a equivalência de mensagens entre dois códigos diferentes sob os auspícios meramente lingüísticos, mas sim a recriação de elementos emocionais e afetivos de enunciados nas formas da *enunciação*. “O discurso indireto ouve de forma diferente o discurso de outrem” (BAKHTIN, 1929: 159). É “o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*” (idem: 144) (Grifos do autor). “(...) *A análise é a alma do discurso indireto*” (p.159) (Grifos meus)¹². Esta é a maneira como busquei tratar a tradução na abordagem em sala de aula com os alunos da pesquisa, cuja experiência se relata nos capítulos que se seguem.

¹² Para uma visão mais detalhada sobre discurso indireto, ver os capítulos 9 e 10 em Bakhtin, 1929: 144-173.

CAPÍTULO 2

A TRADUÇÃO INSERIDA NA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA.

“Education by poetry is education by metaphor”
(Frost, Robert)

A partir da discussão sobre a interface entre os conceitos de tradução e leitura, bem como sobre a constituição dos sujeitos envolvidos, parece-me que a questão mais relevante para se iniciar a análise da interação em sala de aula é o conceito de tradução que permite a distinção da leitura, enquanto um *processo*, da tradução propriamente dita, enquanto *estrutura* ou *produto*, *sem que se separe do produto a idéia de processo*. Mais precisamente, a tradução seria a união entre leitura e escrita, constituindo-se um completo exercício de *redação*.

Esta foi minha orientação ao lidar com meus primeiros grupos de alunos de leitura em LE, mesmo quando a inclusão da tradução no processo de leitura ainda se tratava de uma intuição aliada à observação atenta dos lances miúdos do cotidiano da sala de aula. Já de início, a questão me parecia complicada, pois que o trato com alunos que liam textos dissertativo-argumentativos em inglês com um propósito específico, dentro das escolas de idiomas, refutava o emprego da tradução tanto como técnica quanto como respaldo teórico, ou seja, tradução não era leitura.

* “Education by poetry: a meditative monologue”. In: EASTMAN, A.M. (Ed.) *The Norton reader. An anthology of expository prose*. 5th. edition. Toronto & New York, W.W.Norton & Co., 1980. p.411.

A inserção da tradução na classe de leitura em LE se deu, de fato, no momento em que a observação de algumas questões comuns a determinadas instituições escolares não me deixou dúvidas em relação a: 1) que a leitura dos textos em LE era um processo eminentemente mecânico e burocrático, não havendo transcendência da atividade em classe para fora dela, ou seja, ler era puramente uma *técnica*; e 2) que não havia distinção entre os sujeitos enquanto produtores de sentido nem dos textos que deveriam ser utilizados em aula: os alunos eram, em geral, considerados iguais por serem submetidos à mesma técnica, e os textos, sobre qualquer tema, eram lidos indistintamente, sem nenhuma análise crítica, dando a impressão da implícita e disseminada idéia de que “tudo é texto, tudo pode ser decodificado”.

Como procedimento inicial para o trabalho com os grupos pesquisados neste estudo, procurei abordar a leitura em LE através do enunciado e da enunciação, e não apenas de palavras e orações, na expectativa de que isto me distanciaria da experiência que tivera com os alunos mineiros. Também em Campinas, a fixação nas palavras e nas orações era fator intrínseco à experiência dos alunos com línguas estrangeiras, em geral: a LE, afinal, não tem peso ideológico igual ao da leitura em LM, o que, a meu ver, é um indicador determinante das práticas meramente decodificadoras em sala de aula.

Na língua materna, isto é, precisamente para os membros de uma comunidade lingüística dada, o sinal e o reconhecimento estão dialeticamente apagados. No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a “sinalidade” e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: **a língua ainda não se tornou língua**. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN, 1929: 94) (Grifos meus).

A partir desta afirmação de Bakhtin, entendi que mesmo quando a memória lexical do aluno que lê na LE é suficiente para que ele estabeleça uma ligação direta entre os sinais gráficos

e o significado das palavras, ele ainda persiste lendo pautado pela idéia de que a significação estará garantida apenas através do reconhecimento de uma palavra posta após a outra, ou seja, ele continua decodificando no trajeto de sua leitura. A língua de chegada torna-se, destarte, importante mediadora do processo tradutório, atuando ativamente nos *processos*, em cada minucioso olhar sobre a leitura e a tradução, bem como nesta última enquanto *produto*.

Também supondo que a competência interpretativa de meus alunos não teria de ser necessariamente igual à sua competência lingüística, busquei conscientizar os grupos aqui estudados sobre seu potencial lingüístico-estilístico-textual e seu conhecimento de mundo para as tarefas que iam realizar, no sentido de que **o português atua no processo não apenas como língua de chegada, mas também como língua de partida**, ou seja, a habilidade de leitura – e escrita – em LM é fator essencial para que uma tradução bem-sucedida se evidencie. Se a LM é o “recurso” que o aluno tem para compreender, ele deve ser explorado da melhor forma possível, de modo que os alunos possam experimentar a enunciação em LE ideologicamente.

Alguns alunos de leitura em LE podem precisar da tradução, portanto, para sentirem que estão compreendendo o texto. A partir de atos tradutórios ou prototradutórios, eles descobrem o que é significação e o prazer do texto. Ato com potencialidades lúdicas, recreativas, transformadoras por excelência, a tradução pode mudar a aula de leitura em LE. A partir desses atos, dentro dessa perspectiva *recreativa*, o ensino de leitura pode deixar de lado a visão de conhecimento enquanto repertório de construções metodicamente organizadas e passar a ser um espaço para o confronto das diferenças e interferências imprevisíveis trazidas pelo aluno para o momento de interação. Para argumentar em favor da utilização da tradução na aula de leitura em

inglês como LE, pretendo analisar momentos da interação dos alunos pesquisados com um texto literário dentro do espaço de tempo de três aulas, cada uma com duração de 90 minutos.

As aulas do grupo 2 foram realizadas na sala de estar da casa de um amigo em comum do professor-pesquisador e dos alunos¹³. As do grupo 1 foram realizadas no apartamento da aluna Érika, havendo aulas no escritório, na sala de visitas e, às vezes, na cozinha do apartamento, todas gravadas em fita cassete. As aulas com o grupo de profissionais da saúde foram realizadas de abril a dezembro de 1998, enquanto aquelas com o da área de humanas começaram em junho de 1997 e terminaram em junho de 1998.

Para o trabalho de pesquisa, julguei necessário acompanhar como o processo do desenvolvimento da tradução se dá em indivíduos que buscam ler em inglês como LE, mas julguei necessário um suporte teórico que desse conta de acompanhar a relação desses sujeitos-tradutores com seu objeto de leitura. Por isso, refiro-me mormente ao dialogismo de Bakhtin (1929 e 1979), em sua discussão sobre os gêneros do discurso; a algumas reflexões de Umberto Eco (1990 e 1993) sobre interpretação e semiótica da recepção; e a Roman Jakobson (1969a,b,c e 1990) e sua discussão sobre lingüística e poética, quando trabalho com textos literários, envolvendo também a poesia.

¹³ Os sujeitos aqui analisados são: **GRUPO 1:** A) Érika, 43 anos, mestre em história e doutoranda na mesma área pela Unicamp. Já havia frequentado aulas de inglês instrumental na universidade e seu objetivo como aluna era ganhar maior proficiência na leitura e interpretação de textos dentro de sua área de pesquisa em história; B) Petrônio, 31, funcionário de uma empresa de projetos gráficos em Campinas. Petrônio já frequentou os cursos de bioquímica e jornalismo em nível de graduação, até mais ou menos o terceiro ano letivo de cada curso. Ao lidar com grande material em inglês dentro da empresa em que trabalha, ele decidiu estudar inglês instrumental, disciplina com a qual não tinha experiência anterior. **GRUPO 2:** O casal André, 39, e Carmem, 35, médico e enfermeira, respectivamente, interessados em ingressar num programa de pós-graduação em saúde pública. Sua experiência anterior com textos em inglês era quase nula. Os nomes dos quatro alunos, para este estudo, são fictícios.

Julguei também ser necessário um suporte teórico mais direcionado à aplicação da tradução no ensino de leitura em LE, mas não me foi possível encontrar nenhuma fonte que pudesse estabelecer diálogo completo com minhas pretensões metodológicas. Apenas três puderam oferecer, circunstancialmente, algum tipo de suporte pedagógico, como Dias (1988), que oportunamente mencionarei, oferecendo, concomitantemente, uma crítica ao modelo e suas aplicações. As outras duas são: 1) Galéry & Machado (1996), que, embora não mencionem a inclusão da tradução como estratégia, referem-se à ela como sinônimo de leitura (p.15). Em alguns trechos, mostram ter uma concepção de leitura capaz de abrigar a tradução, sobretudo quando discorrem sobre captação de sentido: a impressão que se tem é a de que se pode simplesmente trocar a palavra “tradução” por “leitura”, e o texto fará o mesmo sentido. Sua proposta de leitura busca romper com a leitura palavra-por-palavra e com a decodificação em aula de leitura em LE para fins instrumentais, oferecendo, por exemplo, uma oportunidade de trabalho com a listagem de itens lexicais sem demandar muito tempo da aula (a seção se chama “*expansion du vocabulaire*” [expansão do vocabulário]). É incoerente, entretanto, nas propostas pedagógicas das demais atividades, todas de tom mecanicista. 2) James (1989), autor que defende diferentes usos e motivos para a inclusão da tradução no ensino de LE. Tudo estaria bem se James não visse, na atividade tradutória, a leitura como uma atividade passiva (pp.16-17).

Em função disso, muito do que foi feito com os alunos pesquisados decorreu de uma intuição, de um autodidatismo, mas também da observação das atividades que tive oportunidade de conhecer e aplicar em alguns cursos fora das escolas. Basicamente, tais procedimentos foram postos em prática em oposição àqueles que eu já tinha experimentado antes e que, para a

pesquisa, foram considerados como mais pertinentes ao ensino tradicional de leitura e tradução, como discuti no Capítulo 1. A tabela que se segue mostra esta oposição entre procedimentos:

PROCEDIMENTOS NÃO ENFATIZADOS EM SALA DE AULA	PROCEDIMENTOS INCENTIVADOS EM SALA DE AULA
Discussão sobre o significado no verbo inglês e no verbo português	Discussão sobre o estilo
Uso de glossários e listagens	Uso do contexto / Uso do conhecimento anterior
Discussão sobre quando e onde o tradutor pode errar	Reavaliação da noção de erro.
Noções de equivalência, correspondência e fidelidade	Discussão sobre a habilidade do sujeito-tradutor em ler a entrelinha.
Memorização de itens lexicais	Estímulo à inferência

Houve também uma mobilização em torno da conscientização do aluno sobre o seu papel de leitor/tradutor, sobre estratégias de leitura, discussões sobre se a leitura é uma atividade passiva ou não, sobre o uso da informação não verbal, sobre se o contexto é apenas textual, mas também do tradutor, do autor, do leitor, de suas histórias pessoais. Ainda dentro da temática “conscientização”, discutimos sobre se a atividade para a qual eles se preparavam seria secundária, sobre a relação entre conhecimento e linguagem, sobre se basta saber línguas para ser leitor/tradutor, entre outras questões, as quais serão abordadas oportunamente à medida que a análise avançar.

A hipótese central do estudo, de que alguns alunos de leitura em LE precisam traduzir para sentirem que estão compreendendo o texto, aplica-se aqui na argumentação a favor do uso de atos tradutórios na compreensão de textos não lineares, não científicos, que não tenham um

propósito específico. Julguei serem os textos literários os mais apropriados. Mas a que se deve tal escolha?

Antes de considerar os textos das áreas profissionais dos alunos (no caso, textos técnicos das áreas de saúde e humanas) como definitivas “formas padronizadas”, não me foi difícil enxergar, à primeira vista, os textos literários como portadores de um estilo marcado mais pela emoção, pela subjetividade, do que por algum tipo disperso e imprevisível de forma técnica pertencente ao jargão profissional dos textos que os alunos lêem. Bakhtin (idem: 286) afirma que “quando há estilo, há gênero”, e o estilo da obra literária parece ser o de tentar fazer do texto uma obra de arte, uma obra *poética*. Robert Frost (1930: 416) vê essa obra de arte mais nítida, de fato, na poesia, em alusão não à sua materialidade, mas ao caráter abstrato da poesia, considerando que não há senão duas maneiras de dela se aproximar: via escrita e via leitura. Para ele, escrever é o mesmo que ser capaz de ter idéias (idem: 415). Ler é uma maneira de se desenvolver a fé, a confiança na verdade, de se sedimentar convicções. Segundo Frost, os poemas são produzidos por meio da *crença* (crença na literatura, crença na arte, crença em si mesmo, nos acontecimentos mundanos), não pela destreza para que sejam escritos. Para um poema ser belo, não basta conter este ou aquele tipo de verso ou esta ou aquela forma rímica. “*The beauty, the something, the little charm of the thing to be, is more felt than known*” [A beleza, o ‘algo mais’, o pequeno charme da suposta coisa é mais sentido do que conhecido] (idem: 417). Aqui encontrei uma justificativa e um estímulo para todo o propósito do meu trabalho: não só para o emprego de textos literários, mas, mais especificamente, de poesia, sem falar numa justificativa por estar valorizando o uso da tradução em sala de aula de leitura. A afirmação de Frost me diz que a melhor maneira de se aproximar da poesia é a tradução, considerando que, para mim, esta é

mesmo um processo que reúne tanto leitura como escrita. Como se expressa, todavia, a poesia nessa obra de arte, mais especificamente? “*A work of art is an expressive form created for our perception through sense or imagination, and what it expresses is human feeling*” [Uma obra de arte é uma forma expressiva criada para a nossa percepção por meio do sentido e da imaginação. O que ela expressa é o *sentimento humano*] (LANGER, 1957: 397) (Grifos meus).

Eminentemente *expressivo*, o texto como obra de arte oferece plenas condições de ser não apenas compreendido, mas apreciado, fruído, ao mesmo tempo. Dentro da expectativa de se observar o aluno descobrindo o prazer da leitura num ato de tradução, e de atribuir sentido através da apreciação do discurso dentro desse mesmo ato de tradução – descoberta essa mais importante do que a da forma dos enunciados –, a opção pelo texto literário se firmou.

Julguei também, a princípio, que os textos literários seriam menos impessoais que os chamados “textos técnicos”, de cunho dissertativo-argumentativo. Que seriam mais, por assim dizer, *individualizados*. Bakhtin (1979: 283) considera que alguns gêneros de discurso são mais propícios a um estilo individual do que outros porque

o enunciado (...) é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes (...). As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc.

No entanto, o que seria “individual”, para Bakhtin? Considero importante ressaltar que o caráter individual do discurso não é derivado de alguma forma de consciência individual, pois que se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada

(BAKHTIN, 1929: 36). Isto quer dizer que o centro organizador da enunciação se dá no meio social que envolve o indivíduo, mas também no fato do indivíduo “ocupar uma posição de sujeito em relação aos fatos de discurso” (DIAS, 1997: 110). O sujeito não se reconhece fora do discurso que produz. Assim, e só assim, considera-se um caráter *individual* em relação ao discurso, o qual determina o estilo do texto. A consciência individual é, então, um fato socioideológico (BAKHTIN, 1929: 35), assim como o próprio significado do texto. Na busca pela compreensão de seu conteúdo, o aluno brasileiro lê um texto em inglês, mas o signo da LE não pode ser ideológico, ainda. Ao ler um texto de medicina, por exemplo, busca mais a mera cognição do que a apreciação, como mostra o momento de interação em sala de aula, a seguir ^{14, 15}:

(1)

Pr O que o autor quer dizer com isso? Que sem dúvida, o que ele fala...

A (Interr.) ...é apenas...

//

Pr Olha, eu vou deixar por conta de vocês para *sentirem* a história.

A **Eu só sinto se for em português. E olhe lá. Em inglês, então... eu não sinto nada!**

O aluno estabelece uma relação passiva – e pretensamente individual – diante do texto, simplesmente pelo fato de estar diante de uma língua estrangeira. Notei, na interação com esses alunos, em geral, que a percepção de que há um maior número de palavras desconhecidas do que na leitura de um texto na LM faz com que eles iniciem facilmente um processo de mera

¹⁴ Nesta e nas demais reproduções, *E* corresponderá a Érika, *P* a Petrônio, *A* a André, *C* a Carmem e *Pr* (ou “Ive”) a Professor. Também serão empregadas as seguintes abreviaturas e marcadores no texto: / = **pausa curta**; // = **pausa longa**; (Interr.) = **interrompendo**; (Inc.) = **Incompreensível**.

¹⁵ Nesta e nas demais reproduções, as palavras em itálico representam aquelas pertencentes ao texto com o qual os alunos trabalham, assim como os em itálico *e* entre aspas, ao mesmo tempo. Estes últimos, porém, fazem referência exclusiva às palavras em inglês. Palavras em português grafadas em itálico e também entre aspas expressam ênfase do emissor sobre aquela palavra. [Exemplos: *fogão* é palavra do texto trabalhado pelos alunos; “*raven*” também é, mas é palavra em inglês; e “*fogão*” demonstra ênfase do aluno sobre esta palavra] As palavras destacadas pelo

decodificação dessas palavras, em conformidade com um repertório de decisões mecânicas que fazem parte de seu conhecimento prévio sobre o que é a leitura. Também a percepção de haver dificuldades na localização de elementos em sua memória lexical corrobora essa postura. A tradução pode, então, funcionar como *um processo de redação que inclui leitura*. Pode estimular o entendimento do texto como numa espécie de paráfrase, ao confrontar o aluno com a tarefa de escrever um texto na LM.

La paraphrase (tout comme l'ambigüité), est une des propriétés spécifiques des langues naturelles, par quoi celles-ci se distinguent des langages formels (...): loin de constituer un accident malencontreux du système de la langue, une inutile redondance, la paraphrase est au contraire révélatrice du mode de fonctionnement de la sémantique des langues naturelles, dans sa souplesse, sa labilité, ses 'jeux' - bref elle nous instruit sur les conditions d'emploi et d'évolution des langues. A charge pour le linguiste de décrire les mécanismes par lesquels le système de la langue permet de transformer un même énoncé (ou texte) de départ en une multiplicité d'autres énoncés (ou textes) jugés équivalents, et comment ces mécanismes servent de support à des stratégies de reformulation au niveau de l'activité langagière effective des sujets [A paráfrase (por sua ambigüidade), é uma das propriedades específicas das línguas naturais, pelo que elas se distinguem das linguagens formais (...): longe de se constituir num acidente infeliz do sistema da língua, uma redundância inútil, a paráfrase é, ao contrário, reveladora do modo de funcionamento da semântica das línguas naturais, com sua flexibilidade, sua labilidade, seus 'jogos' – ela nos informa, enfim, das condições de emprego e evolução das línguas. É um meio para o lingüista descrever os mecanismos pelos quais o sistema da língua permite transformar um mesmo enunciado (ou texto) de partida em uma multiplicidade de outros enunciados (ou textos) tidos como equivalentes, e como esses mecanismos servem de suporte a algumas estratégias de reformulação ao nível da atividade lingüística efetiva dos sujeitos] (BÈS & FUCHS, 1988: 157).

Esta afirmação de Bès & Fuchs sobre a paráfrase pode ser compreendida sob o ponto de vista da tradução. Ao entender a tradução como uma espécie de paráfrase mais do que uma mera troca mecânica de itens lexicais entre as línguas envolvidas, o leitor de inglês como LE pode atentar também para as possibilidades dessa “flexibilidade semântica” entre as línguas. A meu ver, a tradução, entendida como uma modalidade de paráfrase, torna-se também uma forma de compreensão, que pode dar condições ao aluno de trabalhar com a linguagem dentro de suas

negrito, dentro das transcrições das falas dos alunos, são aquelas que considero como elementos relevantes

manifestações formais e dentro de uma perspectiva interpretativa. Neste sentido, concordo com a conclusão de Bès & Fuchs (a partir de um estudo que analisa 60 paráfrases de um mesmo enunciado) de que as paráfrases são caracterizadas em termos de operações elementares, mas que procedem de estratégias enunciativas originadas do sujeito que parafraseia, manifestando, assim, a profunda intricação dos planos predicativo e enunciativo. Desta maneira, com esta concepção de “tradução-paráfrase”, os alunos se fazem tradutores porque produzem um material escrito, um documento em português sobre outro em inglês, porém dentro de uma teoria de tradução “recreativa”, em oposição a “mecanicista” ou “decodificadora”. O ato tradutório passa a representar uma possibilidade de promoção de uma *leitura dialógica*, como parece indicar o exemplo abaixo, ocorrido durante a leitura final de um texto, antes de o professor incentivar os alunos à tradução:

(2)

C Posso traduzir?

Pr Pode, mas... antes de traduzir, eu quero ver o que você está entendendo.

C **Eu quero entender traduzindo!**

Pr Por quê? Não dá para me contar uma historinha antes?

C **Olha, mas eu preciso fazer isso para entender, mesmo que você não queira, porque eu não consigo raciocinar em inglês.**

E, em outro momento:

(3)

Pr Hoje eu quero uma historinha ao invés de traduzir. Vocês me dão umas duas frases sobre cada estrofe. Duas frases, para ser rápido, né? Às vezes só uma frase já dá para a gente saber do que se trata. Especialmente para a C, que está muito levada a traduzir tudo.

C (Rispidamente) Porque **eu não entendo se eu não escrever!**

Pr Eu sei, mas a gente entende num nível preliminar. Você vai ter que “cavucar” alguma coisa ali, alguma coisa...

A (Interr.) **Difícil pra caramba.**

pertinentes à análise da interação no momento em que se discutem as atitudes dos alunos.

- C E não tem graça.
A Difícil.

Traduzir pode tornar-se um mecanismo parafrástico, uma maneira de compreender capaz de proporcionar ao aluno condições reais de interação com o texto. Digo “*pode tornar-se*”, e não “*é*”, a partir do momento em que a tradução sozinha, contudo, nem sempre garante uma concepção de leitura não comprometida com atos mecânicos de decodificação. Nas experiências com textos dissertativo-argumentativos, por exemplo, os alunos pesquisados temem corromper o original e tentam construir um jogo de enunciações citadas, presas à sintaxe do original. Não permitem que a estrutura do texto da tradução mantenha uma regularidade “relativamente estável” em relação ao original. Na busca desenfreada por uma fidelidade lingüístico-estrutural, a temida distorção do conteúdo semântico ocorre mais depressa do que eles imaginam. O resultado é a tradução ao “*pé-da-letra*”, freqüente entre os alunos pesquisados, como mostra o excerto de um texto médico trazido por um dos alunos para ser traduzido em classe¹⁶:

(A) *Food production increased significantly throughout the world in the 1950's, but in the developing countries, taken as a group, it increases no faster than the population increased. However, since the rate of population increase was very high, just keeping up was a noteworthy accomplishment. Furthermore, a great deal of fundamental research was successfully completed in this decade – research that may lead to important breakthroughs on this nutritional front in the next ten years or so. It was demonstrated, for example, that the residues left over when the oil is extracted from peanuts, cotton-seed, soybeans, and other “oil-seeds” can be converted into high-quality protein foods suitable for young children and even infants.*

(B) A produção de alimentos cresceu significativamente pelo mundo nos 1950, mas nos países desenvolvimento, pegados em grupo, não foi tão rápido quanto o crescimento da população. Entretanto, enquanto a taxa de crescimento da população foi muito alta, apenas manter foi uma realização. Além do mais, uma grande quantidade de pesquisa fundamental foi sucessivamente completada nesta década – pesquisa que podem significar uma importante fratura no fronte nutricional nos próximos dez anos ou mais. Foi demonstrado, por exemplo, que os resíduos deixados quando o óleo é extraído dos amendoins, semente de algodão, soja e outros óleos vegetais pode ser convertido em alimentos proteicos de alta qualidade apropriados para jovens crianças e outras crianças (SIC).

¹⁶ Em (A) está o texto original. Sua única referência disponível é o título: “*High quality protein foods*”; em (B), a tradução do aluno.

O aluno revela ter apenas decodificado as palavras, uma vez que o texto na língua de chegada não faz sentido para quem o lê em vários momentos. Ele se aliena da tarefa de efetivamente *traduzir*. Ele age por um certo sentimento de obrigação, não estabelecendo um diálogo de si mesmo com o texto: “nos 1950”, “apenas manter foi uma realização”, “pesquisa que podem” e “jovens crianças e outras crianças” são exemplos bastantes de um texto que não comunica semanticamente. Ainda que tentemos entender sua tradução de “*successfully*” [com êxito], por exemplo, por “sucessivamente”, como inépcia, antes não parece ter havido nenhuma tentativa de inferência por parte do aluno *em relação ao enunciado*. Sua tradução foi mecânica, nitidamente “palavra-por-palavra”. A palavra “*breakthroughs*” foi traduzida por “fratura”, primeira definição disponível nos dicionários consultados por ele. A busca pela literalidade é tão grande que ele não se deu conta nem mesmo dos erros gramaticais cometidos na LM, como na falta de acentuação gráfica em “oleo” e “extraído”, por exemplo. Ainda não é possível especular, nesse momento, sobre se o texto redigido é de má qualidade em função da falta de aptidão do aluno em lidar com a própria LM. O texto simplesmente não flui, é apenas um exercício mecânico de tradução literal. Alheio, sem vontade de parafrasear ou com medo de criar, esse aluno demonstra carecer de dar espaço a uma relação dialógica consigo mesmo, que lhe permita olhar criticamente para o que fazer diante do texto. Daí a necessidade de uma teoria de tradução que realmente estimule a relação dialógica do aluno com o texto em LE.

A experimentação das diversas funções de linguagem, como concebidas por Jakobson (1969b: 122-123) pareceu-me, a princípio, uma forma de condução facilitadora a esse estímulo: Discorrendo sobre a *função referencial* (que privilegia o contexto), a *função emotiva* ou *expressiva* (o remetente), a *função conativa* (o destinatário), a *função metalingüística* (o código),

Jakobson chamou-me a atenção ao atribuir à *função poética da linguagem* o poder de privilegiar a mensagem em sua plenitude. Embora não seja a única função da arte verbal, é tão-somente sua “função dominante, determinante” (idem: 128). Com isto, Jakobson (1969b:122-123) quer dizer que a função poética define-se entre as outras funções de linguagem. Capaz de tornar uma mensagem verbal uma obra de arte, a função poética é o enfoque da mensagem por ela própria (p.127-128), um elemento condutor do encantamento, da “magia”, do sentimento, na enunciação. A função poética seria, assim, fator a auxiliar na atribuição de sentido, no momento em que o aspecto lingüístico parecer dominar, inicialmente, a forma de ação do aluno.

Jakobson concebe, muitas vezes, porém, a função poética como algo essencial, eterno, formal e, para mim, não há poesia *nas palavras*, pois “a poesia está na ausência de certas densidades” (SABINSON, 1999)¹⁷. A noção de prazer, fruição e apreciação se faz importante como distanciamento da postura meramente decodificadora porque é capaz de permitir que a competência interpretativa do tradutor predomine em seu âmbito de ação. Proporciona ao aluno a aproximação, por exemplo, entre estilo e significado, e não exatamente deste com a forma.

A “precisão” do aspecto lingüístico do texto é, para Kallen (1930: 381), importante, mas não fundamental: “*The fundamental in every style is the rhythmic idiosyncrasy of its movement. Without that we could not possibly perceive the intent of thought, or get to the total significance of expression*” [O fundamental em cada estilo é a idiosincrasia rítmica de seu movimento. Sem ela não poderíamos perceber a intenção do pensamento, ou *chegar à total significância da expressão*] (Grifos meus). Neste sentido, entendo que o que é poético não é o poema escrito, nem

¹⁷ Tomei nota desta citação do Prof. Eric Mitchell Sabinson durante sua apreciação deste capítulo no dia 18 de março de 1999.

a emoção que, a meu ver, Jakobson prevê estar incutida no poema. Para mim, a poesia é *interior* ao sujeito-leitor e *anterior* ao texto escrito, não importando nem mesmo se o texto encontra-se em prosa ou poesia: o aluno que traduziu o texto médico acima só teria realizado uma tradução, ao menos compreensível, se estivesse disposto a trabalhar o texto dialógica e “poeticamente”, ou seja, de acordo com sua postura interior – e anterior – em relação ao tema, às línguas envolvidas, ao momento da leitura empreendida, a si mesmo.

Sabemos que o texto em questão era “técnico”, contudo. Acredito que essa experiência “poética” anterior e interior possa se dar também aí, mas, sobretudo se falamos de sala de aula, de orientação e conscientização dos alunos sobre seu papel de sujeitos-leitores, vejo no literário, em contraposição à pretensa objetividade do texto técnico, um gênero que permite ao leitor aceitar mais facilmente o irreal, o imaginário e até o absurdo como possíveis (FRYE, 1964: 388-389). Mesmo que haja nele uma espécie de convencionalização em torno da sensação, da emoção, é preciso termos em mente que, ao lermos literatura, necessitamos exercer dois poderes: um para compreender, outro para criar (idem: 395). Nesse sentido, uma discussão sobre os gêneros do discurso, nos moldes bakhtinianos¹⁸, a partir do que discuti no Capítulo 1, faz-se mais apropriada a este estudo do que a discussão sobre as funções de linguagem de Jakobson.

Bakhtin (1979: 279) considera que “cada esfera de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Os gêneros do discurso teriam, sim, uma natureza verbal (lingüística) em comum que se pode buscar reconhecer. Mas o que distingue um gênero de outro, bem como um enunciado de outro, é uma experiência dialógica do leitor com o texto, a qual é anterior ao que se evidencia verbalmente. Nos gêneros literários, o que é artístico pode ter uma

especificidade lingüística, linear, como facilmente reconhecemos ao vislumbrarmos o formato de um poema, por exemplo. Porém, a especificidade artística, abstrata, *literária*, é extremamente heterogênea e imprevisível. Em outras palavras, é extremamente subjetiva, capaz de transcender qualquer manifestação verbal.

A utilização de textos literários em conjunto com uma teoria não mecanicista de tradução facilita para o tradutor-aprendiz praticar a tradução enquanto um exercício de redação do qual ele se orgulha de ter escrito. Ele passa a ter mais condições de evitar a simples bricolagem de itens lexicais prontamente intercambiáveis entre as línguas envolvidas. Há, nesse exercício com textos literários, a possibilidade de um distanciamento da leitura para fins de decodificação pela expressividade mesma da ação na obra literária. A obra literária expressa qualquer cena, descreve qualquer ação, através do que aquele que escreve conhece do sentimento humano (LANGER, 1957: 403-404). As palavras da obra literária revestem-se facilmente de *sentimentos*, os quais são, a meu ver, pontos de vista opostos – ou complementares – às visões pretensamente concretas da realidade. As palavras da obra literária, “*instead of opening the doors of the mind upon visions, they lift the gates of the heart to feeling. Appreciation of them becomes habitual, reflex; their meaning is all in their sound. They touch off joy, depression, pleasantness, discomfort, instantaneously*” [ao invés de abrirem as portas da mente para visões, abrem as portas do coração para os sentimentos. Sua apreciação se torna habitual, reflexa; seu significado está todo em seu som. Elas incitam à alegria, à depressão, ao prazer, ao desconforto, instantaneamente] (KALLEN, 1930: 384).

¹⁸Para uma visão detalhada do tema, ver BAKHTIN, 1979: 277-326.

Nesta perspectiva, dentro dos gêneros literários, vejo na poesia a oportunidade de fornecer subsídios completos aos alunos para formar uma consciência sobre o que é significação. Ao discorrer sobre o porquê da escolha de textos literários para a aula de tradução em que um documento em português é escrito sobre outro em inglês, estou implicitamente fazendo alusão a uma outra noção relevante para uma teoria de tradução que se pretende “recreativa”, além da paráfrase: a metáfora. As duas refutam a possibilidade de uma teoria de tradução – e, conseqüentemente, de leitura – de ordem decodificadora, mecanicista. Ambas inserem na tarefa do aluno o prazer, o entusiasmo pela imaginação, a iniciativa, a inspiração, a originalidade na perspectiva de atribuição de sentido. Por isso, apelam para a sensação e a fruição enquanto elementos constitutivos da aula. Frost (1980: 411) acredita que, ainda que aquele que lê literatura queira principalmente *avaliar, julgar* o que lê, não ficará livre da sensação (ou “*taste*”, segundo suas próprias palavras), e a sensação (ou o *gosto* pela leitura) está lá para que o leitor lide com ela (idem). Acredito, assim, que o texto literário traz consigo a poesia, e lê-lo sem estabelecer um diálogo com ela praticamente inviabiliza a empreitada da leitura. A poesia, para Frost (idem: 412), vai ao mais profundo âmago do que pensamos e sentimos através de pequenas metáforas, ainda que as pessoas se perguntem: “Por que você não diz exatamente o que quer dizer?” (idem). A poesia tem o poder de não dizer exatamente, porque o viés, o sutilmente diverso é seu ingrediente básico. Se se pretende conduzir o leitor a julgar menos e a sentir mais, para que então efetive um ato de compreensão, acredito na poesia como o gênero ideal para criar tais condições em sala de aula. A metáfora, diz Frost (idem: 415) “quebra-se” em algum momento e “*that is the beauty of it*” [nisso está sua beleza]. Ao interagir com o texto via metáfora, o leitor-tradutor não tem como julgar o quanto pode tirar dela e até onde ela vai conduzi-lo. Se bem entendo a concepção de educação e poesia de Frost, creio que, em algum momento, a metáfora acaba

fazendo um sentido – e este é o raro e real instante de atribuição de significado vivenciado pelo aluno no trabalho com a palavra – a qual ele mais sente do que julga como sendo a palavra exata de seu texto recriado em português.

Mencionei, no capítulo anterior, que a metáfora torna o discurso multiinterpretável e, por “envolver uma experiência interior do sujeito que lê” (Cap.1: 49), ela é, por assim dizer, um caso específico de conotação muito afeito à linguagem poética. A paráfrase, também vale lembrar, caracteriza-se em termos de operações elementares, mas que “procedem de estratégias enunciativas partidas do sujeito, manifestando, assim, a profunda intricação dos planos predicativo e enunciativo”. As duas, metáfora e paráfrase, são figuras relacionadas à ambigüidade em linguagem e esta é, por consequência, “corolário obrigatório da poesia” (JAKOBSON, 1969b: 150). Na poesia, prossegue Jakobson, “não somente a própria mensagem, mas igualmente seu destinatário e seu remetente se tornam ambíguos” (idem)¹⁹. Trabalhando com textos literários, alunos que inicialmente se propunham a ler textos dissertativo-argumentativos para fins instrumentais encontram condições plenas para o exercício dessa ambigüidade. A partir disso, para as aulas com os alunos da pesquisa, escolhi textos literários em prosa e em poesia.

Nenhum dos quatro alunos pesquisados pretendia traduzir ao iniciar o curso, mas simplesmente entendê-los de forma rápida e “correta”, como atestaram nas entrevistas antes do início das atividades. Não se opunham, ainda, à inclusão de textos literários em suas classes, em oposição a textos específicos de suas áreas profissionais. Se assim fosse, estariam todos interessados em ler obras da literatura britânica e norte-americana.

¹⁹ Estes são momentos das reflexões de Jakobson em que não senti uma alusão à poesia como imanente à forma.

Nem a inclusão de textos literários nem a da tradução enquanto procedimentos foram enfatizadas antes de o curso começar. Foram incluídos espontaneamente, sob a alegação, quando necessário, de que seria mais uma maneira de fazê-los compreender melhor os textos utilizados em aula. Não houve protesto ou resistência, ainda que *E* seja portadora de *LER* (lesão por esforço repetitivo) em suas mãos e punhos e por isso enfrente graves dificuldades para escrever os textos à mão ou para digitá-los no computador.

A aula de leitura preparada para *E* e *P* (grupo 1) e *C* e *A* (grupo 2) subdividia-se em cinco passos ou fases, numa fase inicial do curso, quando a leitura de textos dissertativo-argumentativos era predominante. Inicialmente, foi utilizado o modelo de leitura proposto por Dias (1988)²⁰ que se volta, aliás, principalmente para a leitura de textos dessa natureza. O modelo, embora formal e com tendências a considerar o texto como algo *fora* do leitor, pretende-se distinto de outros com essas mesmas características por se utilizar de estratégias que privilegiam o uso da informação não-verbal, o conhecimento anterior, o contexto, o uso de cognatos, a seletividade, a flexibilidade e o uso da estrutura do texto. Os objetivos do uso – combinado ou individual – das estratégias acima enumeradas levariam o aluno a: a) participar conscientemente no processo de negociação de significados; b) utilizar-se de implícitos, pressupostos, inferências; c) estabelecer relações com o(s) co-texto(s); d) reagir criticamente à

²⁰ Cf. DIAS (1988: 10 e 88-89) As fases são: 1) *Prediction*: para ativar o conhecimento anterior; 2) *Overall Meaning* e *Critical Reading*: Ler para apreensão das idéias gerais. É uma forma preliminar de leitura, voltada para o reconhecimento das idéias que se repetem no texto, em que predominam duas técnicas: a primeira refere-se a uma leitura bem rápida (um passar de olhos) para detectar o assunto geral do texto. A segunda refere-se a uma leitura rápida para detectar informações específicas dentro do texto; 3) *Main Points Comprehension* e *Critical Reading*: Ler para detectar pontos principais. O objetivo é “o processamento consciente da informação mais relevante do texto e sua transferência para um diagrama ou então para um ‘note-taking’”; 4) *Intensive Comprehension* e *Critical Reading*: Ler para compreensão detalhada. “O objetivo principal é o processamento detalhado da informação de um texto através do estabelecimento de relações inter-textuais (SIC) sempre numa postura crítica em relação ao material que está sendo processado” (idem). 5) *Critical Evaluation*: Visa à avaliação do aluno sobre o que foi apresentado no texto.

informação processada (idem: 9). Tais objetivos pareceram-me instigantes, próximos aos que eu almejava conseguir com meus alunos, mas, ao categorizar cada uso de cada estratégia, a autora sistematizava um processo que eu, a rigor, não considerava sistematizável. Ainda no início do curso, sentindo-me inseguro por não encontrar um “método” para servir-me de “guia”, apliquei o modelo de Dias.

Mais tarde reconheci que, na verdade, nenhum “modelo de leitura” precisava ter sido empregado. Sua escolha se deu meramente por meu desconhecimento sobre qualquer outro que pudesse ser mais apropriado, por uma certa insegurança sobre como levar aos alunos uma abordagem “eficaz”, “sistematizada”. Em outras palavras, havia em mim uma incoerência que só se evidenciou quando a aplicação do modelo em sala de aula não surtiu nenhum efeito significativo: com o passar do tempo, especialmente ao ser incluída a tradução e, sobretudo, a leitura dos textos literários, o caráter formal do modelo foi cedendo às mudanças impostas pela própria dinâmica das aulas. Por exemplo, não era necessário, com um texto literário, ter uma fase específica “para ativar o conhecimento anterior”. Tal trabalho, sobretudo com a inferência, ocorre durante todo o processo. Na aula com os textos literários, substitui-se gradativamente o diagrama previsto na *fase 3* do modelo por perguntas diretas a respeito do texto. A negociação da discussão às vezes se dava também sem perguntas, em meio à discussão livre entre os alunos. Assim, descobri que não havia melhor modelo do que a própria leitura dos textos em LE. Antes da experiência com o poema analisado neste estudo, pode-se dizer que não havia mais a utilização do “modelo”. O que me é possível avaliar, neste momento, é que, com o passar do tempo, a aula com o texto literário configurou uma certa dinâmica através da qual os alunos faziam uma leitura preliminar do texto, em casa ou em aula e, a seguir, consultavam palavras e expressões

desconhecidas, discutiam aspectos gramaticais, ao mesmo tempo em que iniciavam a discussão sobre o texto, explicitando pontos de dificuldade, tecendo comentários, expressando opiniões. De qualquer modo, acredito que houve uma certa fixação por uma certa “ordem” dos procedimentos, numa espécie de condicionamento imposto pela prática do modelo de Dias no início do curso: a menção, por parte dos alunos, a “vamos fazer uma *leitura preliminar* primeiro, depois a gente discute”, por exemplo, não era rara.

Manifesta-se aqui um tom valorativo do professor incutido em muitas práticas pedagógicas. Ele é importante para se entender a realização dessa aula de leitura em LE enquanto fruto de uma metodologia formal parcialmente em conflito com uma abordagem que se pretende recreativa. Digo “parcialmente” porque, a meu ver, “formal” e “recreativo” não são conceitos que exatamente se opõem, tanto que, de qualquer modo, os objetivos das aulas se concretizaram, independentemente dos passos seguidos. Um exemplo foi a liberdade que os alunos encontraram para comentar e debater sobre a leitura durante o tempo necessário e segundo os critérios que eles próprios quisessem estabelecer. Só então, sempre após os comentários sobre a leitura terem se esgotado, a inserção da tradução se deu.

A escolha dos textos utilizados em aula era, na medida do possível, negociada entre alunos e professor. O texto lido e traduzido, durante as três aulas para cada grupo aqui analisadas, foi “*The Raven*” [“*O Corvo*”], de Edgar Allan Poe²¹. Um dos motivos da escolha se deu em função de os alunos do grupo 1 (*E e P*) terem solicitado textos originais e respectivas traduções existentes para exame de comparação. Após a leitura do texto original de Poe, e do subsequente

²¹ Uma reprodução integral do poema encontra-se no Anexo 1.

exercício de tradução desse original, foram examinadas também as traduções²² de Machado de Assis (*apud* BARROSO, 1998: 45-51), Fernando Pessoa (CORRÊA, 1986: 43-47), Gondin da Fonseca (*apud* MENDES & AMADO, 1965: 908-910) e Mendes & Amado (1965: 895-899). Para esta pesquisa, interessou principalmente o trabalho de leitura e o de tradução realizados pelos alunos, sob a alegação de que eles deveriam entender primeiro o texto para depois observarem como outros autores traduziram Edgar Allan Poe e seu “*The Raven*”. Os comentários que advieram da comparação entre as traduções corroboraram o conteúdo dos achados nos procedimentos de leitura e tradução, como oportunamente discutirei.

A influência valorativa da abordagem do professor em relação aos textos e seus autores também desempenhou um papel importante durante a aula e, conseqüentemente, em seus resultados. Para começar, em relação à poesia enquanto um gênero que deve ser lido como tal. O critério utilizado foi chamar a atenção dos alunos sobre possíveis diferenças entre um texto “técnico” e um texto literário. Ao ouvir as gravações das aulas, me foi possível constatar, na fala do professor, as seguintes orientações: “a leitura de um poema não tem de ser exatamente uniforme, como se a gente lesse um texto complicado sobre física quântica, tem?”; “Acho que na leitura de um poema assim, o sentido de cada estrofe deve ser reavaliado à medida que vocês acharem alguma dificuldade na mensagem, mas necessariamente vocês vão fazer uma (inc.) uma remissão ao que o coração de vocês diz, né, porque a gente lê com o coração, com vontade, com desejo, quando lê poesia, senão não tem graça”; “Eu relaxo quando leio poesia, eu não fico tenso como quando eu estou estudando, eu me entrego!”. Com isso o professor pode ter passado aos alunos a idéia de que a leitura de um texto técnico não pode ser prazerosa, impressão esta que,

²²Todas as traduções encontram-se reproduzidas, na íntegra, no Anexo 2.

obviamente, foi irrefletida, apressadamente usada com o único intuito estratégico de convencer o aluno a se entregar à leitura do poema. Por estar buscando um sentimento de prazer, de sensação, nos alunos, o professor acaba por querer influenciá-los em “ativar sentimentos” a qualquer preço.

A valoração também se deu a respeito do passado do texto e do passado do autor. Foram lidos, por exemplo, trechos da biografia de Edgar Allan Poe. Foram feitas discussões sobre sua obra como um todo (contos, ensaios, poemas), ainda que superficiais. Exibiram-se retratos do autor. Tais procedimentos foram empreendidos no intuito de conduzir os alunos mais adequadamente à cena do poema a ser traduzido, mas também como forma de contextualizar a obra dentro da história da literatura. Bakhtin (1979: 363) ressalta que estudos literários efetuados fora do estudo da cultura atribuem frivolidade e insignificância à literatura. O tom de valoração, aí, parece ter sido proveitoso, no sentido de os alunos terem podido trabalhar com o poema dentro de um enfoque cultural sobre a obra de Poe, bem como do seu sentido em diferentes países e épocas.

A escolha de Edgar Allan Poe obedeceu critérios relacionados ao que discuti antes sobre o texto literário e o poético: o próprio autor escreveu o poema com o intuito de que ele fosse *apreciado* por todo o mundo (POE, 1846: 1322). Ele elege a *beleza* como um efeito a ser buscado, obtido na obra (idem). Segundo Santaella (1986: 153), Poe vê a poesia como o “reino mágico e encantatório da beleza”. Porém, o que é a *beleza*? Poe estaria com ela querendo falar de *sensação*, de *fruição* da mensagem? É provável que sim, a partir da afirmação de Santaella (idem: 154) de que “a aspiração de Poe com relação à beleza pura, ao prazer (...) que a mente extrai das formas, diferenciava-se da noção do belo como perfeição simétrica. Ao contrário, segundo ele, ‘não há beleza rara sem algo de estranho nas proporções’. (...) Mas o aspecto mais radical da

concepção e da execução da beleza em Poe está na sua luta contra as lições de moral e contra o didatismo. Não há, para ele, no mundo, nada mais hostil à beleza do que a idéia da utilidade”.

Poe (1850: 1333-1334) afirmava que a verdade não é o objetivo definitivo da poesia, mas sim a beleza, e esta não está no sentido moral ou no dever. Eliminam-se da leitura dos enunciados poéticos quaisquer propósitos específicos, técnicos, “úteis”. A “utilidade” do texto poético está em outra ordem de valores: a “sede” pelo que é provido de beleza habita todo ser, é algo que “pertence à imortalidade do homem” (idem: 1334). “Para Poe, basta que tenhamos alguma memória em nós guardada dos momentos em que a vida nos assombrou com *a sensação de entusiasmo e encantamento* para sabermos que a qualidade desse sentir não tinha outro objetivo senão ele próprio. (...) Na poesia, para Poe, o mais importante não é o que se diz, mas aquilo que ela faz o leitor sentir.” (SANTAELLA, 1986: 154) (Grifos meus).

Em seu “*The philosophy of composition*” (POE, 1846), o autor explica sua escolha da beleza como efeito universal a ser buscado em “*The Raven*”, mas, para garantir seu êxito, elege ainda um *tom principal* a ser empregado na história: a tristeza, porque “*melancholy is (...) the most legitimate of all the poetical tones*” [a melancolia é (...) o mais legítimo de todos os tons poéticos] (POE, 1846: 1322). Firme em seu propósito de escrever o poema para o consumo de massa (JAKOBSON, 1990: 256), Poe escolheu a morte como o tópico relacionado à tristeza mais “universalmente compreendido” (WOMACK, 1998). Dentro dessa temática, escolheu a morte de uma mulher amada como manifestação do uso mais poético da morte em linguagem, porque intimamente ligado à beleza (POE, 1846: 1324). Temos, aí, a aliança entre a tristeza e o amor, o qual, segundo o autor, é o sentimento mais apaixonado e mais presente nos corações humanos do que qualquer outro incorporado em palavras (POE, 1850: 1341). As reações dos alunos em

relação a esse *tom* foram efusivas, esfuziantes até, em vários momentos durante as aulas. Ao comentar a tradução que fez da estrofe de abertura de “*The Raven*”, por exemplo, *C* demonstra grande entusiasmo:

(4)

C (Em tom teatral) ...é, ele estava lá, no meio daquela meia-noite sombria... cansaaaaado!!!...
Pr Mas que bom! Olha que maravilha, ela é uma atriz! Vai! E aí?
C E ouviu uma batidinha no visor da porta... / Tinha alguém bateeeendo na minha portaaaaaa!!! Ai, que medo!

Lançando mão de gestos, ambos *A* e *C* mantêm o entusiasmo ao comentarem seu trabalho na segunda estrofe:

(5)

Pr Por que vocês escreveram assim?
C Eu pensei na virgem que os anjos chamam Lenore e que... sumiu para sempre!
A Eu pensei nos fantasmas da brasa subindo! UUUhh!
C Andando no assoalho. O barulho era *tec-tec-tec*. O barulho da brasa: *Chhhhhh!!!!* E ele ansiosamente esperando pelo amanhecer. Ele procurava em vão sair do sofrimento pela perda de Leonor, a virgem desaparecida para sempre.

Ambos se utilizam da onomatopéia para expressar o que sentiram durante o ato de tradução. A escolha de “*The Raven*” se justificou, de fato, por ser um poema de intensas sensações, como se pode notar já no começo, quando o autor se utiliza da “meia-noite” e de “dezembro” simbolizando o fim de alguma coisa, assim como a antecipação de que alguma mudança está por vir (WOMACK, 1998). É um poema que atrai, já de início, por ter-se tornado o poema americano mais conhecido de todos os tempos, um dos mais traduzidos do mundo, tendo sido reimpresso pelo menos dez vezes em apenas um mês após sua primeira publicação (SILVERMAN, 1993: 4). Allen (1938: vi) chega a considerar sua constante re-publicação como

amplamente responsável pela sobrevivência de Poe no mercado. Embora Poe seja claramente mais conhecido por seus contos, admito que muitas características por ele reconhecidas como marcantes em suas “*short-stories*” apresentam-se também em “*The Raven*”. Nos ensaios sobre os contos de Nathaniel Hawthorne, “*Twice-Told Tales*” e “*Mosses from an Old Manse*”, que Poe escreveu em 1842 e 1847, ele considerou o conto como a suprema forma para se escrever ficção, especialmente por seu caráter compacto. A qualidade da brevidade ele também confere ao poema, porém (ainda que, hoje em dia, “*The Raven*” não seja mais considerado como um poema breve). Silverman (1993: 10) afirma que a teoria da arte do conto de Poe prevê o ritmo e a pontuação como elementos cadenciais definitivos para a escritura de um bom conto. Sem dúvida, toda essa cadência é trabalhada em seus poemas, pela própria natureza da versificação e da rima empregadas.

Contudo, o elemento fundamental para a feitura de um texto era, para Poe, a noção de beleza, a qual ele associava visões do universo, da perfeição divina, que poucos seres humanos poderiam ter. Poe era contrário à visão de que o artista cria espontaneamente, por inspiração: “*He scorned the Romantic idea that the artist creates spontaneously, powered by inspiration. He spoke rather of ‘the analytical love of beauty’ and once said that he wanted to write a poem about the quadrature of curves*” [Ele menosprezava a idéia romântica de que o artista cria espontaneamente, por inspiração. Ele aludia mais ao ‘amor analítico da beleza’ e, certa vez, declarou que queria escrever um poema sobre a quadratura das curvas] (idem: 10-11). Parece-me que o poema seria um formato mais ideal para tal expressão, então. A ambientação de seus contos é repleta de efeitos rítmicos e sonoros, “*drawing on the devices of lyric poetry*” [delineando os dispositivos da poesia lírica] (p.14). Creio que Poe parece enaltecer o conto enquanto gênero, mas

tendo a poesia como um ingrediente primordial. Não me pareceu problemático optar pelo poema em vez de pelos contos, uma vez que, em ambos, encontramos os temas preferidos de Poe:

...whether writing in the Gothic or ratiocinative modes, whether relating hair-raising adventures or slapstick domestic events, Poe concerned himself above all with death. In nearly every one of his tales, characters confront death, and sometimes annihilation. Not all the kinds of death or their implications can be discussed here, but generally speaking, Poe's preoccupation gave rise to two types of dramatic action, narratives that treat either the devastating loss of a beloved woman, or the fate of the self in the afterlife. [...quer escrevendo em um processo gótico ou racional, quer relatando aventuras arrepiantes ou fatos domésticos corriqueiros, Poe preocupava-se sobretudo com a morte. Em quase todas as suas histórias, seus personagens se confrontam com a morte e, às vezes, com a aniquilação. Nem todos os tipos de morte ou suas implicações podem ser discutidas aqui, mas, genericamente falando, a preocupação de Poe fez surgir dois tipos de ação dramática, narrativas que tratam tanto da perda devastadora da mulher amada, ou do destino do eu após a morte.] (SILVERMAN, 1993: 16-17).

Encontramos esses ingredientes, em destaque ou não, nos contos “*The oblong box*”, “*Ligeia*”, “*Berenice*”, “*Morella*”, “*Eleonora*”, “*The Fall of the House of Usher*”, “*The Assig nation*”, “*The Oval Portrait*”, “*The Murders in the Rue Morgue*” e “*The Black Cat*”, entre outros, bem como no poema “*The Raven*”. As justificativas para tal preferência temática, atribuídas por Silverman a Poe como capazes de influenciar seus contos, são de origem autobiográfica (Poe conviveu com uma esposa que padeceu de uma longa doença, sofreu com a morte de sua mãe e de sua mãe adotiva, teve uma namorada doente e uma relação supostamente doentia com outra). A meu ver, não há razão evidente de que, se se tratam de fantasias ou traumas, justificar-se-ia uma separação entre conto e poema quando se pretende analisar o gosto temático do autor.

Mas, afinal, como se passa a cena de “*The Raven*”? Quem são suas personagens? A seguir, descrevo resumidamente a ação: Era um dezembro gélido e tempestuoso, e um amante tenta consolar-se pela lembrança de seu amor perdido, Lenore, lendo livros “*of forgotten lore*” [sobre saberes, conhecimentos e tradições esquecidos]. Quando está prestes a adormecer,

cansado, parece-lhe que alguém bate à porta. Pensando tratar-se de uma percepção resultante de seu estado onírico, abre a porta, finalmente, mas só enxerga a escuridão. Uma sensação de espanto acomete o amante-narrador à medida que ele olha fixamente para a escuridão, enquanto lhe é possível dizer simplesmente a palavra “Lenore”. Ao fechar a porta de seu aposento, ouve novamente as batidas, desta vez na janela. Abre-a e assiste à entrada de um portentoso corvo, o qual se empoleira sobre o busto de Palas Atena, deusa grega das artes e da sabedoria, situado sobre a entrada do quarto. O amante de Lenore pergunta ao corvo seu nome e escuta a resposta “nunca mais” (“*nevermore*”). Dando pouca importância ao que acreditou ser o nome do corvo, o homem murmura para si mesmo que o pássaro, como todas as outras graças de sua vida, logo o deixará. Recebe, porém, de pronto, a resposta: “*nevermore*”. Intrigado, toma de uma cadeira para observar mais diretamente seu visitante e tentar atribuir algum sentido especial à fala única dele. Sentado, o homem começa a pensar em Lenore, na impossibilidade de algum dia ela novamente sentar-se naquela cadeira. Por um momento, pensa que o corvo talvez seja um enviado de Deus, com a missão de acalmar sua angústia, mas de novo escuta: “*nevermore*”.

Dois outros símbolos importantes fazem-se então notar: o mais óbvio, o busto de Palas, e outro um pouco menos, que seria o aposento (“*the chamber*”) onde se encontram as personagens. Womack (1998) pergunta-se, a respeito do primeiro, por que o corvo ter-se-ia decidido por pousar sobre o busto de Palas. A resposta estaria em que o narrador poderia acreditar que o corvo falaria, não simplesmente por falar, mas em nome da sabedoria. Poe, por outro lado, admite ter usado Palas “(...) *for the effect of contrast between the marble and the plumage – it being understood that the bust was absolutely suggested by the bird – the bust of Pallas being chosen, first, as most in keeping with the scholarship of the lover, and, secondly, for the sonorousness of*

the word, Pallas, itself” [pelo efeito contrastivo entre o mármore e a plumagem – entendendo-se que o busto era *escolha* certa do pássaro – o busto de Palas, em muito relacionado à erudição do amante, e, em segundo lugar, pela própria sonoridade da palavra Palas] (POE, 1846: 1326) (Grifo do autor).

Efeitos de contraste e sonoridade são efeitos poéticos, como o são a riqueza de detalhes e móveis do aposento, que era “*richly furnished*” [ricamente mobiliado]. O cômodo fechado, a circunscrição do espaço significam a solidão humana e o sofrimento que o amante sente pela perda de sua Lenore. A riqueza da mobília e a presença de um busto de Palas esculpido em mármore só fazem lembrar ainda mais ao amante a ausência da amada (POE, 1846: 1326).

Outro símbolo aparece no decorrer da história, então: de enviado divino, o corvo passa a ser então “coisa do diabo” e a ele é perguntado se há “*balm in Gilead*” [Bálsamo de Galaad], feito na parte montanhosa da Palestina, a leste do Rio Jordão, que serve como referência bíblica de alívio²³, de trégua para um estado de sofrimento (WOMACK, 1998). O corvo repete sua única resposta. Veemente, já aos gritos, o amante pede ao pássaro que parta, que volte para seu “*Plutonian shore*”²⁴, de onde saíra. Mas a mesma resposta é ouvida: “*nevermore*”. O corvo permanece sobre o busto de Palas, para sempre, simbolizando um tormento para o amante, e uma lembrança de seu amor perdido.

²³ De acordo com Belote (1998), o bálsamo de Galaad pode ser interpretado como a própria figura de Jesus Cristo em algumas passagens bíblicas. Gênesis 3:15 e Jeremias 8: 22 são exemplos: Jesus é compreendido como o antídoto espiritual para o pecado e para os males causados por Satanás, assim como o bálsamo tem a capacidade milagrosa de curar todas as feridas.

²⁴ A referência a “*Plutonian shore*” remete-nos a uma visão infernal, relativa a Plutão, deus do submundo, na mitologia romana (WOMACK, 1998).

Rico, do ponto de vista simbólico, o poema de Edgar Allan Poe recebe também um vocabulário especial, seja através de palavras de raro uso (e.g.: “Aidenn”, “seraphim”, “nepenthe”), seja através da introdução da segunda pessoa em inglês moderno, hoje em uso mais literário ou eclesiástico (e.g.: “thy”, “thee”, “thou”) e palavras fora de uso (“quoth”), efeitos poéticos que se justificam, sobretudo, pelo fato de o amante ser um homem que passava seu tempo em meio a livros antigos (WOMACK, 1998). Embora palavras se repitam ao longo do poema (e.g.: “beguile”, “mutter”, “morrow”, “perch”, “maiden”), nenhum termo aparece tanto quanto “nevermore”, naturalmente. A repetição não apenas de sons faz parte de “The Raven”: como efeito poético universalmente empregado aparece também o refrão. E o melhor refrão seria aquele de uma palavra só (POE, 1846: 1323). Tal palavra, para ter força, ficaria melhor fechando cada estrofe e tendo efeito sonoro marcante, razão pela qual Poe optou pelo “o” prolongado em conexão com o “r” (idem). Temos aqui um indício de que o *Princípio Poético*, para Poe, embora resida fundamentalmente “numa excitação elevada da alma” (POE, 1850: 1347), encontra-se em engenhosas paronomásias²⁵, em recursos de metrificação dos versos e na rima, em que o poeta busca também originalidade: o poema obedece criteriosamente uma forma estrutural²⁶ em seu

²⁵ Para um comentário detalhado sobre cada uma das paronomásias do poema, ver JAKOBSON, 1969: 152.

²⁶ Poe descreve assim o ritmo e a métrica de “The Raven” (e comenta sobre sua originalidade): “The former is trochaic – the latter is octameter acatalectic, alternating with heptameter catalectic repeated in the *refrain* of the fifth verse, and terminating with tetrameter catalectic. Less pedantically – the feet employed throughout (trochees) consist of a long syllable followed by a short: the first line of the stanza consists of eight of these feet – the second of seven and a half (in effect two-thirds) – the third of eight – the fourth of seven and a half – the fifth the same – the sixth three and a half. Now, each of these lines, taken individually, has been employed before, and what originality the ‘Raven’ has is, in their *combination into stanza*; nothing even remotely approaching this combination is aided by other unusual, and some altogether novel effects, arising from an extension of the application of the principles of rhyme and alliteration” (POE, 1846: 1325) (Grifos do autor). [O primeiro é trocaico – o segundo é octonário acataléctico, alternado com heptâmetro cataléctico, repetindo-se no refrão do quinto verso até terminar com tetrâmetro cataléctico. De maneira menos formal – os pés empregados ao longo do poema (troqueus) consistem de uma longa sílaba seguida por uma curta: a primeira linha da estrofe consiste de oito desses pés – a segunda, de sete e meio (dois terços, com efeito) – a terceira, de oito – a quarta, de sete e meio – a quinta, do mesmo jeito – a sexta, de três e meio. Cada uma dessas linhas, se tomada individualmente, foi anteriormente empregada, e a originalidade que “O Corvo” tem está na sua combinação na estrofe; nada, nem mesmo

ritmo e sua métrica, bem como em sua extensão²⁷. O resultado é uma história que faz fluir a trama entre o corvo, o amante e sua finada amada em meio a repetições vocabulares, métricas e sonoras. Tais repetições, tradicionalmente afeitas ao gênero poesia, tornam “reiteráveis não apenas as seqüências da mensagem poética, mas a totalidade desta” (JAKOBSON, 1969b: 150-152). Vi nesse entendimento de Jakobson de que a poesia está também na forma um aliado, desta vez: uma maneira de promover o entendimento e a fruição do texto aliados à reiteração também do vocabulário novo que os alunos sempre buscam apreender. Isto, porém, de maneira mais espontânea, não forçada, pois que a repetição leva, para alguns alunos, à memorização mais rápida do significado. Proveniente de uma observação dos fatos corriqueiros da sala de aula, esta hipótese parece confirmar-se pela voz do aluno A:

(6)

- A O que é “*beguile*” mesmo?
 Pr Não tá no seu glossário?²⁸ Lembra que a gente...
 A (Interr.) Ah! Já lembrei! Cara, tá dando para relemburar o vocabulário, sabia?
 Pr As palavras se repetem, né?
 A **É ótimo, quando a gente vê, faz fixar, assim.**

A paronomásia presente em “*The Raven*” leva à comparação natural de palavras parônimas, por exemplo, evitando o uso – mais forçado, artificial – de listagens e glossários. Se os alunos faziam questão de fazer referência às palavras, se não era possível evitar alguma

remotamente, que remonte a essa combinação encontra suporte em outros efeitos de prosa incomuns ou utilizados em conjunto, que partam de uma extensão da aplicação dos princípios da rima e da aliteração”] (Tradução minha).

²⁷ O poema deveria ficar em torno de 100 versos, para poder ser lido no limite “*of a single sitting*” [“de uma sentada”] (POE, 1846: 1321) sendo sua extensão, portanto, fator favorável ao propósito de ser lido por todo o mundo. Tem, de fato, 108 versos.

²⁸ Embora utilizando-se do termo “glossário”, o professor refere-se ao bloco de notas que os alunos usam para anotações gerais sobre termos que eles consideram importantes para o trabalho que estão realizando e que não seguem unicamente a idéia de dicionarização de termos isolados. São anotações que envolvem tópicos gramaticais, classes de palavras, pequenos lembretes sobre o uso de novas palavras. Um exemplo desse material está no anexo 4.

manipulação desses termos, sua repetição parecia abrir caminho para que os alunos encontrassem um sentido poético para o poema em si mesmos, à medida que a atividade avançava. Ao mesmo tempo em que os alunos memorizavam palavras novas, brincavam com as rimas e aliterações repetitivas do poema:

(7)

- C Isso aqui é uma festa: “*implore, door, more, nevermore*” (ênfase nos sons finais das palavras).
OH-OH-OH!
Pr OH-OH-OH! E tem mais?
C Tem um montão. Como é que fala mesmo? Aqui, ó, me ajuda: “*flitting, sitting, streaming, dreaming*”, sem falar no *tapping-rapping-napping*, sei lá.
Pr Ah, é? E o quê que é “*tapping*”, o quê que é “*rapping*” e o quê que é “*napping*” aí?
C **Deixa ver... o “*tapping*”, né, é uma batidinha, bater... o “*rapping*” é também...!**
A **Mas é mais assim como *arranhar*, C.** (roçando a mesa repetidamente com a ponta dos dedos).
Pr E o “*napping*”?
C *Cochilo, né, tirar uma soneca. Coitado do homem...*

A aluna C foi capaz não só de se remeter ao possível significado da palavra em questão como de ativar em si uma relação dialógica durante a fruição do poema e de trazê-la à tona junto ao significado e ao som – repetitivo – de “*napping*”: “Coitado do homem...”

É importante ressaltar aqui, porém, que o aluno não aprende meramente “adquirindo” léxico, mesmo porque há até palavras que estão em desuso, hoje em dia. O aprendiz acaba se posicionando no lugar de sujeito, se expressando, percebendo diferenças semânticas no vocabulário, como no exemplo oferecido por A, acima: “mas é assim como *arranhar*, C”, diz ele, fazendo uma representação gestual do que entendera da ação. O aluno inscreveu-se como sujeito da LM na LE para chegar à sua definição da palavra. Ele ativou um processo identificatório inconsciente que o levou a, efetivamente, atribuir um sentido ao mesmo tempo em que aprende

mais inglês. “Quando tomamos a palavra, somos tomados pela língua” (SERRANI-INFANTE, 1998: 247).

Edgar Allan Poe foi o primeiro, do ponto de vista métrico e psicológico, “a avaliar o sentimento humano de satisfação suscitado pelo aparecimento do inesperado no seio do esperado” (JAKOBSON, 1969b: 138). Parece-me que Jakobson faz referência, aqui, ao fato de, em relação à métrica, às deslocções dos acentos de palavra, o “esperado” ser o verso como uma figura de som, fundamentalmente, mas que, claramente em Poe, não é apenas isso. Jakobson concebe a rima não como uma relação fonética, tão-somente, mas sobretudo semântica (idem: 144-145). Daí sua menção ao ponto de vista “psicológico”, do “inesperado”:

A poesia não é o único domínio em que o simbolismo dos sons se faz sentir; é, porém, uma província em que o nexa interno entre som e significado se converte de latente em patente e se manifesta da forma a mais palpável e intensa (...). A acumulação, superior à média, de certa classe de fonemas, ou uma reunião contrastante de duas classes opostas na textura sonora de um verso, de uma estrofe, de um poema, funciona como uma “corrente subjacente de significado”, para usar a pitoresca expressão de Poe (JAKOBSON, 1969b: 153).

Entretanto, a referência ao “inesperado que vem do esperado” tem, de fato, outra origem. Jakobson, desta vez em texto específico sobre o trabalho de Poe (JAKOBSON, 1990) refere-se, com esta expressão, diretamente ao emprego de “*nevermore*” no poema. Ou melhor, *fora* do poema: o autor explica como a palavra “*nevermore*” foi emitida pelo corvo até chegar ao fragmento de uma conversa ouvida por Jakobson entre um homem e uma mulher, dentro de um trem, na qual os interlocutores faziam referência a uma música tocada no rádio chamada “*The Raven*” e cujo refrão “*nevermore*” chamava a atenção pelo tom empregado pelo cantor (p. 255-256).

Assim, a mesma e única palavra foi posta em movimento pelo hipotético “dono”, pelo Corvo, pelo amante, pelo poeta, pelo autor, pela estação de rádio, pelo desconhecido no trem e, finalmente, pelo autor

de *Sound and Meaning* [o próprio Jakobson] (...) Isso constitui uma cadeia de emissores e receptores reais e fictícios, a maioria dos quais simplesmente retransmite e, em grande parte, intencionalmente cita a mesma e única mensagem que, pelo menos para alguns deles, já era de antemão conhecida (...). A seqüência toda oferece um exemplo típico de um intrincado processo de comunicação. É bem diferente do padrão corriqueiro de circuito da fala graficamente apresentado nos manuais.

Dialogicamente, os alunos pesquisados desfrutaram do texto, parodiando o tom de “*nevermore*” em situações exteriores ao poema propriamente dito:

(8)

Pr Escritores do realismo fantástico latino-americano devem muito a ele [Poe]. E não se falava em realismo fantástico naquela época, não é? Mas, de fato, o que chama mais a nossa atenção, a princípio, é essa coisa do medo, o chuvoso, a meia-noite, o barulho na porta. Toda essa coisa meio macabra, gélida, sinistra, ele começou a trabalhar...

A Eu acho que eu vou embora.

Pr Acontece que, nessa aula de tradução, uma vez entrados no ambiente...

A **Ninguém sai, ninguém sai, ninguém sai!...**

Pr Ninguém sai mais. Mas eu estou falando muito, prefiro trabalhar com vocês dois. Ah, mas tem um retratinho dele aqui que tá mais legal [mostra figura de Edgar Allan Poe].

C **Vamos pro poema, vamos pro poema, vamos pro poema!**

(9)

(Alunos discutem a tradução que fizeram da quarta estrofe do poema)

Pr Se coloca no lugar dele, lá...

C Ele estava cochilando e algo ficou batendo, batendo, batendo...

Pr Quem que estava batendo?

C Ele não sabe se é homem ou mulher.

A Bateu tão fraco que ele não tinha certeza se tinha ouvido.

C Escancarou a porta e lá fora estava escuro.

A E nada mais.

//

C **Eu não vou embora. Vou trombar com o Lupo** (cão de guarda da casa onde são realizadas as aulas) **pretão ali fora e vou morrer de medo se ele falar “nevermore”!** (risos).

A **Vai virar o conto “The Dog”!** (risos).

A partir do poema, houve transferência da imagem do corvo para o cão, de raça pastor belga, também um animal negro, que fica na escuridão (as aulas realizam-se à noite) e que assusta as pessoas – um perfeito exercício dialógico entre linguagem e vida! Ou, em outras

palavras, o inesperado dentro do esperado. A esse tipo de expressividade, de base emocional, quase sempre implícita e capaz de assinalar valores “na vida verbal dos povos”, Bakhtin chama de *entonação*. Assim, o emprego de “*nevermore*”, por exemplo, é quase indiferente se não houver a percepção dialógica do sujeito em relação a algum tipo de entonação. “É freqüente o emprego de palavras inúteis em sua significação verbal, ou então a repetição de uma única e mesma palavra, de uma única e mesma frase, que então servem somente de suporte material para a entonação desejada” (BAKHTIN, 1979: 409-410). No caso dos alunos analisados, o poema se torna uma experiência visual e auditiva geradora de prazer. A partir dessa experimentação na língua de partida com o som e o sentido das palavras em inglês, busca-se na tradução uma experiência de outros sons na língua de chegada através da redação do texto em português, embora a elaboração da mesma versificação e da rima não tenham sido notadas na produção de textos traduzidos pelos alunos. Aliás, eles não se propuseram a isso:

(10)

Pr Quando você pensa que esses escritores famosos já traduziram, você se sente também como uma pessoa legitimada a traduzir o texto?

C Com esse jeito, sim, passando horas em cima do texto...

Pr Mas quem disse que eles também não passaram horas em frente ao texto?

C É. **Eu não tenho pretensão de poeta, mas consegui traduzir e entender esse texto, colocar minha interpretação, meu estilo, confiar no meu taco.**

(...)

A Eu também. Depois desse tempo todo em cima do texto.

Pr Não vamos levar em conta o tempo, mas a atividade em si.

A **Seria possível traduzir esse texto do jeito que eu traduzi aqui. Tá bom assim.**

Apesar de não se considerarem poetas, lêem e trabalham com a tradução do poema como tal, e sentem-se orgulhosos do que produzem. Além disso, mostram que a significação torna-se um exercício prazeroso, apreciativo, *poético*, por meio da tradução:

(11)

Pr Se você for traduzir textos médicos, num futuro próximo, quer dizer, fazer esse mesmo tipo de coisa, escrevendo um texto novo, você está confiando mais em você?

A Ah, sim, porque eu vou ter mais instrumentos hoje do que eu tinha antes, vou estar confiando mais em mim. Acho que vou consultar muito, porque tenho dificuldade para guardar até palavras básicas, mas vou confiar mais no que vou estar traduzindo, **vou ver mais sentido**, não vou acho que ficar tentando obedecer a seqüência que tá numa frase, vou buscar sentido na frase toda, num parágrafo, coisa que eu não fazia antes. Isso dá mais confiança e é muito mais gostoso.

Pr Eu perguntei, na aula passada, se era um texto bonito e se era um texto atraente. Continua? Vocês disseram que sim, deram os motivos, e eu queria repetir a pergunta. Continua bonito, ou mais bonito ainda, ou menos, ou o quê, depois da tradução dele?

C Mais, né?! Tô entendendo melhor, tá fluindo o meu entendimento. É muito mais fácil escrever do que eu imaginava. Mas é porque eu não fiquei presa nas palavrinhas, **não fiquei tentando traduzir todas as palavras, mas ao mesmo tempo traduzia todas, sabe? Do meu jeito, do jeito que eu gosto de escrever, do jeito que eu vivi a história do corvo, para mim.**

// Mas, por exemplo, eu acho que o meu é mais pobre do que o do A na riqueza de detalhes que o cara tem.

A O A foi mais detalhado que você?

C Não acho que tá ruim, tá bom! Ele traduziu, é, ele escreveu, transpôs quase tudo o que estava lá, do jeito dele, do estilo dele, enriqueceu mais. O meu é mais enxuto, eu acho. Parece que ele curtiu mais do que eu.

Pr Você concorda, cê viu isso no seu texto?

A Ah, não sei, mas... **antes de começar a escrever eu estava achando um saco.**

Pr **Na hora de escrever?**

A **Não, antes! A hora que eu comecei a escrever eu comecei a me interessar e aí me deu vontade de continuar. Eu achei legal, gostoso, fiquei mais interessado, e eu acho que eu tenho muito mais facilidade para fazer isso aqui do que pra ficar só verbalizando, sei lá, só falando. A escrita me anima mais.**

Pr É mesmo? Que bom. É porque tem uns alunos que não gostam de escrever, e aí eu levo um tempo para convencer, para vender meu peixe.

C A princípio é trabalhoso, mas você começa (inc.) na compreensão desse texto é pra gostar mais. // **Ai, que bom, Ive, a gente vem pra essa aula mal-humorada, querendo não vir, e vai embora assim feliz.**

O aluno A afirmou, acima, que não estava gostando da atividade antes de a tradução ser inserida, ou seja, a leitura do texto em LE não fora, em si, prazerosa. “A escrita me anima mais”, declara, com o que C concorda, ao reconhecer-se “feliz” com a aula em que traduziu algumas estrofes do poema.

Da mesma maneira, a aluna *E* também foi capaz de distinguir nitidamente, em certa fase do curso, a tradução da leitura, como mostra o exemplo, no qual é questionada sobre um procedimento em aula, antes de ter partido para a tradução:

(12)

Pr “*Morrow*”...Vamos ver o que vem depois...”*Vainly I had sought to borrow*”, em vão eu tinha buscado...tomar emprestado... “*my books... Sorrow for the lost Lenore*”... Érika, eu não sei se você está entendendo isso direito...

E (Murmura traduções possíveis) (suspira) Calma! **Eu sou só uma leitora, ainda não estou escrevendo!**

Entretanto, como se deu a fase da leitura, em detalhes, afinal? Essa alegria dos alunos me foi demonstrada antes do primeiro momento de leitura, na verdade, já durante o trabalho prévio, no qual o professor valorizou determinados temas relacionados ao poema, tais como o conhecimento dos alunos sobre a obra de Poe, sobre a literatura norte-americana do século passado, sobre romance policial, adaptações da obra de Poe para o cinema, etc. Foram enfocados também os símbolos do poema mencionados acima, elicitando dos alunos as supostas referências a “*balm of Gilead*”, “*Palas*”, etc²⁹. Durante a leitura, os alunos dos dois grupos preocuparam-se mais em consultar algumas palavras desconhecidas, ainda que o professor se esforçasse em mantê-los presos ao texto, fazendo inferências em lugar de consulta. Porém, o trabalho de leitura

²⁹ O grupo 1 (*E* e *P*) apresentou maior facilidade na interação, visto que os alunos puderam fornecer mais dados sobre a possível relação entre a obra de Edgar Allan Poe e filmes de terror, romances policiais e histórias de detetive. Um deles já havia visto um desenho animado na televisão em que foi feita uma rápida paródia da história do corvo. Foram também capazes de relacionar características de histórias de terror se comparadas a outros gêneros literários. No grupo 2, apenas um dos membros já tinha ouvido falar de Poe, mas não era capaz de citar uma obra de sua autoria. Reportou possuir um livro de Poe em casa e que procuraria lê-lo em breve. Ambos não conseguiam tecer analogias entre os gêneros mencionados acima. Em relação ao mito de Palas Atena, um deles equivocou-se, acreditando tratar-se da soprano americana Maria Callas (1923-1977). Desta forma, o trabalho preliminar compôs-se mais da leitura de trechos da biografia de Edgar Allan Poe, discussões sobre sua obra como um todo, exibição de fotos do autor, etc., no sentido de conduzi-los mais adequadamente à cena do poema a ser traduzido.

ainda se mostrou superficial: os alunos (desta vez, *E* e *P*) apenas identificaram as figuras de duas personagens.

(13)

- E* Tem uma moça, a Lenore, né, que eu acho que já morreu.
P Tem um pássaro também, que visita a casa do, como é que fala, o narrador.

O professor tenta aprofundar os dados sobre a atuação do corvo, de Lenore e do narrador:

(14)

- Pr* Mas o que tem a ver esse pássaro com a mulher que já morreu e o narrador?
(Pausa. Os alunos lêem uma segunda vez)
P Olha, o pássaro é uma espécie de profeta.
E Profeta do mal... **Eu acho que o narrador é o marido da Lenore.**
P Mas não diz que é marido. **Acho que eram namorados, sei lá.**
Pr Tá, mas tem uma relação de amor.
E Tem.
Pr O que é típico desse pássaro, desse corvo?
P Ele fica plantado perto do homem, do narrador, **falando umas coisas...**
E Não, ele fala "*nevermore*" o tempo todo.
Pr E por quê?
E **Não sei...**
P Fala, sim, o tempo todo. **Acho que é porque a Lenore não vai voltar nunca mais.**

A partir disso, o professor incentiva os alunos a uma nova leitura, utilizando-se da dúvida sobre a frase repetida pelo pássaro como estímulo. Os alunos lêem para entender a história em maiores detalhes mas, por mais natural que o professor tente tornar a condução do processo de leitura, os alunos parecem responder às perguntas sem demonstrar nenhum interesse adicional ou sem tecer comentários que demonstrem sua opinião ou uma interação mais comprometida com o conteúdo do poema:

(15)

- Pr* Vamos tentar entender isso melhor? Por que "*nevermore*"?
E Bom, o pássaro fala "*nevermore*" quando entra na sala, deixa ver, quando fala da Lenore, esse aqui eu não sei...

Pr Quando ele entra na sala? Tem certeza?
 P Ele fala “*nothing more*”, não é “*nevermore*”!
 E É verdade!

Até aqui, os alunos parecem ter partido em busca das vezes em que a expressão “*nevermore*” aparece no texto, ao invés de tentar interpretar o porquê de seu uso. Mesmo distinguindo “*nothing more*” de “*nevermore*”, por exemplo, *P* não foi capaz de perceber que quem havia se expressado com “*nothing more*” era o narrador, e não o pássaro. Nenhum dos alunos se deu conta de que, no momento mesmo da entrada do corvo, nenhuma expressão fora pronunciada.

(16)

E Aqui não estou sabendo porque, mas... ele só fala “*nothing more*”...
 P Não, é uma rima do Poe. “*more, ore, Lenore*”... na verdade, ele fala que “*nevermore*” é o nome dele.
 Pr (Interr.) Quem fala?
 P O corvo, eu acho...
 E Tá, e aí ele só fica falando o nome dele para tudo que o homem pergunta.
 Pr É isso mesmo, *P*?
 P É.
 Pr Tem outros exemplos?
 EP Tem!
 E Aqui, ó: “...*Hope that melancholy burden bore of ‘Never – nevermore’*”.
 P Depois aqui: “*meant*” – como é que fala?
 (O professor pronuncia)
 P ...*in croaking ‘nevermore’*.
 Pr (Interr.) Então quer dizer que, não importa o que o homem fale, e a resposta é só *nunca mais*.
 E É.
 Pr E daí?
 /
 E E daí, ué...
 P Ah, desde que ele sentou lá na sala do cara ele fica falando *nunca mais* e não pára *nunca mais*.

Com a intervenção de *E*, *P* passa a ter certeza de que quem repetia a frase “*nevermore*” era o pássaro. Os alunos não conseguem discorrer sobre a repetição da palavra emitida pelo

corvo. Quando *P* explica que “ele sentou lá na sala...”, apenas foi capaz de atestar a ocorrência da expressão. Para mim, ficou claro que o texto tem um sentido para os leitores, que há uma certa imposição, até, desse sentido, reforçada pelo tom valorativo do trabalho prévio à leitura, por exemplo, mas não se firma como fonte única desse sentido: **os alunos descobrem, aos poucos, que não há uma leitura só, mas que qualquer uma também não vale**. Problemas da ordem de desconhecimento do vocabulário ou pequenos equívocos de compreensão são resolvidos através de perguntas guiadas pelo professor. Há um esforço por parte dos alunos para que algum sentido seja encontrado. O professor, ao tentar explorar o texto, fazendo perguntas de diferentes naturezas e em diferentes momentos da interação, não consegue, porém, que os alunos ajam criticamente, apesar de apelar, inclusive, para o emocional, isto é, indo “direto ao assunto” sobre o que os alunos sentiram ao ler o texto. Terminada a leitura, não obteve comentários mais profundos do que:

(17)

E Ah, é um clássico, né. Poe todo mundo gosta. Me dá uma coisa, assim...!

/

P Me dá vontade de ler o livro inteiro. É tétrico, né? Sinistro. Um barato!

É importante notar que as fases de leitura não eram as mesmas propostas pelo modelo de Dias nesse momento do curso, embora tenham sido nelas inspiradas. Os alunos apenas liam novamente à medida que sentiam necessidade de fazê-lo. Assim, é interessante notar, ainda, que algumas metodologias de leitura em LE conseguem enumerar e orientar sobre os passos a serem observados na aula de leitura no que se refere a procedimentos preliminares, quer dizer, *overall meaning* e *main points comprehension*, de acordo com a nomenclatura escolhida por Dias em seu trabalho. Quando se trata da aplicação de atividades finais, isto é, que buscam uma certa

totalização do processo de compreensão dentro da leitura, não há orientação suficiente. Não há nem mesmo sugestões de atividades que possam trazer um possível resultado eficaz, como ocorre com as fases iniciais. No livro de Dias, por exemplo, (1988: 94), todas as fases são comentadas em detalhe. Sobre a fase final, *Intensive reading*, no entanto, até o fim do livro, não são dados exemplos claros de atividade. O que é feito pelos projetos de leitura, mostrados no livro, não se diferencia muito do que uma leitura em nível de *reading for main ideas* faz. O livro não ilustra nitidamente nem muito menos constrói uma teoria sobre o “*intensive reading*”. Então, não existem direcionamentos distintivos para executá-la? Como os propósitos de leitura em *intensive reading* se diferenciam de uma etapa anterior?

A experiência com os grupos aqui pesquisados não conseguiu demonstrar nenhuma diferença notável. Os resultados da leitura parecem ser sempre o de compreender o “essencial”, propósito que me parece mais típico das fases de *overall meaning* e *main points comprehension* do que de *intensive reading*, que se autodefine como uma etapa destinada a “ler para compreensão detalhada”. Deveria ser uma etapa de leitura em LE destinada a promover a expressão interpretativa máxima dos leitores, mas não cumpre esse papel.

Mas o que é ou não essencial nesse processo? Até onde essa “compreensão” satisfaz os propósitos de uma leitura que se quer e se autodenomina intensa? Não seria a tradução um procedimento adequado a ser desenvolvido aqui?

Bakhtin (1929: Capítulo 9) vê a complexidade da busca pelo significado ideologicamente. Segundo ele, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. A cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual (cada uma está por si só repleta

de signos). Como vimos no Capítulo 1, a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico). Assim, a criação ideológica até pode ser um ato material, mas sobretudo social. A meu ver, o entendimento de um texto realizado apenas superficialmente, pelo simples fato de estar em LE e, sobretudo, dividido em fases mecanicamente orientadas, não pode gerar nenhum tipo de interpretação que não superficial, e, por vezes, equivocada. Para se entender – e interpretar – com alguma segurança, a leitura deve se efetivar, alcançando um nível de expressão ideológica mais profundo discursivamente, e não com base em uma ou duas frases selecionadas pelo leitor dentro da leitura apressada que faz. Segundo Bakhtin (1929: 57-58),

(...) do ponto de vista do conteúdo, não há fronteira *a priori* entre o psiquismo e a ideologia. *Há apenas uma diferença de grau*: no estágio do desenvolvimento interior, o elemento ideológico, ainda não exteriorizado sob a forma de material ideológico, é apenas um elemento confuso. Ele não pode aperfeiçoar-se, diferenciar-se, afirmar-se a não ser no processo de expressão ideológica (Grifos do autor).

Como expressar esse elemento ideológico, como “tirá-lo da confusão”, se uma leitura descuidada e também com margens à confusão foi realizada? Evidentemente, não há uma resposta definitiva, uma “fórmula”. No entanto, durante a confecção do texto da tradução por E e P, a partir de “*The Raven*”, é possível notar um outro nível de interação com o texto: ao empreenderem a tradução, tecem comentários que atestam um envolvimento maior com o material lido. Tornam-se leitores que se posicionam como sujeitos porque, através do exercício com a LM, a LE passa a existir ideologicamente para eles:

(18)

Pr Então vamos ler em inglês. Alguém quer ler? Quer sentar para cá, P? Vamos ler esse segundo aqui, para a gente continuar. Olha... eu acho interessante... “*Distinctly I remember it was in the bleak December*”... (Lê todo o trecho) Como vocês colocaram? (referindo-se à tradução).

E (Interr.) Mas eu não consegui entender todas as palavras ainda.

Pr Que palavras?

MI (Inc.) Esse “*morrow*”, aqui, e “*separate*”... mas não faz mal, não. **Eu só estou começando a ficar meio impressionada com o jeito que essa Lenore aparece**, e que você (inc.)

- P Mas olha as palavras: **quando ele fala de “angels”, aí fica claro que Lenore já morreu** (inc.)
- Pr Olha as palavras que eu marquei bem (ao ler em voz alta) como “lore”, “Lenore”...
- E Sim, sim...
- P “nevermore”, ORE, **tem rima do Poe...né?** Mas, ó, minha tradução desse trecho não tá muito bonita, não...
- Pr É que a gente teve pouco tempo para fazer a nossa tradução, eu sei... mas não tem importância, pode ser de qualquer jeito, de uma forma meio canhestra mesmo, não precisa ser tudo bonitinho, que a gente vai levar dias pra fazer bonito. Vamos fazer assim só pra entender. Tudo bem? /
- E (Fazendo intenção de começar) *Distintamente me lembro!* E “**distintamente**” não fica muito bom, mas enfim...(inc.) *Me lembro...*
- P *Perfeitamente?*...
- E Isso! *Perfeitamente me lembro daquele gélido dezembro...* gélido mesmo, como o Poe passa a idéia de solidão e de sofrimento pela ausência da outra, não?

As palavras empregadas na tradução também obedecem o parâmetro da compreensão, e não ao mero sentido fornecido pelo dicionário. É o ambiente da história que parece determinar o emprego das palavras, como mostra P, a seguir. Na verdade, percebe-se que as palavras certamente partem “de dentro do tradutor” – e não do texto³⁰.

(19)

- Pr “Ember” é um pedaço de lenha, de madeira, pegando fogo...// Como vocês fizeram?
- P É lareira, né?
- Pr É, digamos, cada...
- E Cada... éééé....
- //
- E De lenha, queimando?
- P Pode ser. Vou pôr *fogo se apagando*, mesmo, *brasa agonizante*.
- //
- Pr E “separate”? Como é que fica? Também entra?
- P *Isolado. Cada pedaço queimando, isolado...*
- Pr E esse “dying”? ... Morrendo?
- P Não, eu pus *cada uma das brasas agonizando aos poucos*. Pode ser porque tá queimando... na lareira, né?
- E *Se consumindo*.
- P *Se consumindo na lareira...*
- E Morrendo aqui é no sentido de se queimar, se consumir.

³⁰ No trecho que se segue, as expressões ao mesmo tempo *em itálico e em negrito* expressam as palavras escolhidas para a tradução, num primeiro momento, e também aquelas que parecem ter sido determinadas pela leitura minuciosa do texto. As passagens meramente *em negrito* mostram esforço de compreensão por parte dos alunos através de um ato tradutório.

Pr E trabalhou o seu fantasma em cima do chão?

//

P E o fogo, quase apagando, se projetava, fazendo sombras pelo chão. A chama fazendo assim, ó, o reflexo... (demonstra)

Pr Muito bom!

E É incrível como do princípio ao fim a gente nota essa mistura de amor com pavor!

P É. E mais que pavor, terror mesmo, depois que o corvo fica lá no busto da Palas pra sempre!

Pr Não sai nunca mais!

A curiosidade de *E* a leva a descobrir que Palas e Minerva são mitologicamente correspondentes e a conduzem não só a uma opção sobre qual nome utilizar, como também a pesquisar sobre o fato. *E* e *P* não falam de uma correspondência entre inglês e português. Engajam-se num processo de se chegar à compreensão de forma mais íntima à ação do texto, através de pequenos atos tradutórios. Ler e escrever tornam-se um processo integrado, no qual não se separa a forma da palavra do intuito do texto para um tradutor/leitor em um dado momento histórico, dentro da enunciação. A tradução, enquanto veículo, já é, para eles, um procedimento inerente à prática da leitura. A distinção entre ler e traduzir não é mais mencionada por eles, porque traduzir parece constituir-se como a melhor maneira de se ler textos em LE. Forma-se uma identidade entre eles, sujeitos-leitores, e o texto trabalhado. Agora, sim, ler em LE *faz sentido!*

Após a discussão de trechos escolhidos pelos alunos para serem traduzidos, chegou o momento mais esperado por eles, que era o exame de material produzido por tradutores profissionais. Junto ao objetivo de levar os alunos à construção do significado dos textos lidos e traduzidos, estava o de envolvê-los no “mundo da tradução”³¹. Na aula com *E* e *P*, é após o

³¹ Nesta fase do curso, os alunos do grupo 1 já tinham tido contato com outros textos literários durante as aulas e suas eventuais traduções, extraídos da obra de Anna Sewell, Charles Dickens, D.H. Lawrence e Mark Twain, por exemplo. Os do grupo 2 tinham feito o mesmo apenas com textos de Sewell e Twain. Fizeram, ao longo do curso, outros

exercício de tradução que eles são capazes de agir criticamente até mesmo em relação ao papel do tradutor, das possíveis intenções do texto. Tornam-se, enfim, donos de uma discussão que se quer, de fato, mais crítica.

(20)

(*P* demonstra insatisfação com as traduções porque a ele lhe parece que os tradutores “mudaram” muito as palavras em relação ao original).

P Cara! Eles põem qualquer coisa! Assim eu vou escrever o que eu quiser!

Pr Não, ué... e o quê que tem? O sentido tá diferente, você acha?

P Tá um pouco, sim... (hesitante)

Pr A maneira que você sentiu o poema é uma, a que a Érika sentiu é outra, a minha é outra e a do Gondin da Fonseca é outra!

P Um... pensando melhor, o Fernando Pessoa, então, é o máximo!

E Ó, ó, eu já disse, que se eu dependesse de traduzir poesia, eu morria de fome. Eu não aceitava esse emprego. É muita responsabilidade!

P Cada vez que você fizesse, ia fazer diferente, ia vender umas quatro versões (inc)

Pr Calma. Essa coisa que a gente tá observando aqui não é porque ninguém vai sair por aí traduzindo Edgar Allan Poe pra vender. São traduções cotidianas, mesmo. É só pra você ver como a coisa é, de fato.

P Tem aquilo de cada um é num período diferente, daí as palavras mudarem, também. Agora eu estou entendendo.

P desconfiou da marca de um dos tradutores, mas aprovou a de outro: Fernando Pessoa. A identificação com um ou outro estilo faz com que ele se torne mais crítico em relação não apenas ao texto, mas também ao próprio fazer tradutório em si. No caso acima, embora *P* hesite, por um instante, entre a literalidade ou não do texto traduzido, a escolha de itens lexicais não é pensada simplesmente no nível de mera decodificação ou não, mas na construção do sentido. Além disso, o aluno-leitor é capaz de discernir e aprovar esta ou aquela tradução, como ocorre no próximo segmento, quando os alunos preferem o próprio trabalho àquele feito por tradutores famosos, segundo a interferência de *E*:

exercícios de tradução como o realizado com “*The Raven*”, nos quais observei as mesmas ocorrências descritas neste trabalho.

(21)

(O professor lê um trecho traduzido por Gondin da Fonseca, em que o tradutor escreve “Morria a chama no fogão, pondo no chão sombras errantes” em relação aos versos de Poe, que dizem: “*And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor*”).

E Não! Não! Não! Calma! Calma por favor!

P (Interr.) É exatamente o que a gente falou...

E Aí, tá... mas como colocar “fogão” aqui?

Pr Você preferia “microondas”? (risos)

E Cadê o fogão? Cadê o fogão? Não tem isso!

Pr É, não tem fogão nenhum, né (NO ORIGINAL). Só um pedaço de lenha...

E Você imagina que tem uma lareira, um fogão de lenha... mas, “*fogão*”?!?

Pr (Interr.) Mas isso foi o Gondin da Fonseca...

E (Interr.) Mas o quê que é isso aqui?!... (indignada)

Pr (Interr.) Mesmo porque naquela época nem fogão tinha...

E Fogão a lenha tinha!

P Ele tá querendo dizer das chamas, da labareda, não que ia ter um fogão ali ligado.

Pr Então... agora, o que foi que fez com que o famoso Gondin da Fonseca...

E (Interr.) Famoso pras nega dele (risos).

Pr ...colocasse um fogão...

MPPr (risos)

E (Interr.) Ele que pôs o fogão lá? Ficou horrível!!!

Pr É...

E **Somos melhor... Não somos, P?**

A discussão em torno do uso do termo *fogão* leva os alunos a utilizarem a estratégia do conhecimento anterior sem solicitação do professor. Ocorre uma demonstração nítida do caráter ideológico do signo. A partir de “*each separate dying ember wrought its ghost upon the floor*”, na segunda estrofe de “*The Raven*”, dá-se início a um processo de tentativa de assimilação que pode rejeitar certas leituras para que outras sejam admitidas. A indignação de *E* em função do uso de *fogão* mostra que há, para ela, uma significação específica sobre o que vem a ser, em sua época, para os padrões sociais de sua comunidade, segundo sua experiência de vida, digamos, um fogão a gás, um fogão a lenha e uma lareira, em que os dois primeiros certamente serviriam para cozinhar, ao passo que esta última só serviria para produzir calor. Para Bakhtin (1979: 313-314), são esses miúdos detalhes do cotidiano – ou, segundo ele, o “micromundo” da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas – que fazem com que uma dada época sempre possua seus

enunciados “que servem de norma, dão o tom (...) Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc. (...) É por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (...) As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (Grifos do autor). Por isso não há, para a aluna, independentemente da presença de qualquer palavra no poema, como atestar a presença de um *fogão*, segundo a maneira como ela vislumbra a experiência de vida do narrador, naquele contexto, naquela época. Com isso concorda *P*, ainda que com menos veemência, ao declarar: “Ele tá querendo dizer das chamas, da labareda, não que ia ter um fogão ali ligado”. Em ambos, há uma busca pela contextualização do poema na época de sua escritura e hoje. Há uma tomada de decisão sobre qual representação mental das imagens do poema é mais apropriada a determinado tom, a determinada ambientação.

Mais do que propiciar um diálogo não mecânico com o texto, a tradução faz com que os alunos se sintam orgulhosos e seguros sobre o trabalho de interpretação que estão realizando. Mesmo quando o professor tenta apoiar a aversão que *E* sente em relação ao emprego de *fogão*, dizendo que “naquela época nem fogão tinha”, a aluna imediatamente discorda, dizendo que “fogão a lenha tinha”. Sua aversão é em relação à escolha de um termo para ela definitivamente impróprio para a construção de um poema belo, bem escrito. Um outro exemplo faz-se notar quando, ao questionarem o professor sobre a ausência de uma palavra correspondente a

“*morrow*” nos quatro tradutores, *P* acaba por se decidir: “não tem importância. Olha, a gente colocou *a amada*” – atestando que eles próprios já tinham chegado a uma conclusão e que esta era soberana. Esses tradutores estão em contato com sua época, sua experiência lingüística e textual, seu meio social, com sua percepção de mundo, a ponto de aceitarem ou rechaçarem as visões de outras vozes que porventura se engajarem no mesmo discurso.

O trabalho com esses alunos mostrou-me que, ao enunciarem de determinada maneira, em dado momento, a tradução será uma certa forma de leitura com resposta em português ao texto lido em inglês, de acordo com o ato de compreensão que um leitor, enquanto sujeito, empreende: “Escrever ajuda a gente a entender o texto”, como declara *P*. Desta forma, a utilização da tradução em sala de aula de leitura em LE mostrou-se capaz de promover uma leitura verdadeiramente mais crítica, ao envolver o uso espontâneo de várias estratégias de leitura e escrita já presentes na leitura e na escrita em LM. A seguir, revelam-se opiniões sobre isso no debate dos alunos sobre onde teriam ido buscar o significado para efetivamente redigirem sua tradução:

(22)

Pr Onde está o significado? *P* diz que na palavra não está.

P É preciso conhecer para se situar. De repente eles usam palavras com um sentido que, de repente, em outro texto, é a mesma palavra, até o mesmo autor, às vezes tá usando com outra idéia.

Pr (Interr.) Quer dizer que não existe um significado amarrado à palavra?

P (Interr.) Para aquela palavra, certo, tem mais a ver com o texto, com o contexto!

E (Interr.) Nem pro próprio autor, e muito menos para tradutores que vivem em sociedades tão diferenciadas. Em cada sociedade tem significados completamente diferentes. Primeiro que...

Pr (Interr.) Então o significado tem a ver com a história? É isso?

E Não, acho que tá em tudo, tá na palavra, na história, no contexto, na leitura. Não dá pra dizer que tá numa coisa só. O significado é...

P (Interr.) Eu concordo com o que a Érika disse agora, tá em...

E (Interr.) Tá em tudo!

P É o que a gente pode chamar de contexto? Vamos contar a palavra, a idéia, a frase...

E (interr.) O autor, o sujeito, o momento que ele tá vivendo. O tradutor.

Pr Interessante... Por quê?!

E Porque eu acho que toda vez que você faz uma interpretação de qualquer texto, pode ser na sua própria língua, você tá usando tudo o que você tem de conhecimento ou não de capacidade de leitura, de interpretação das palavras... Outro dia eu estava lendo um texto com minha irmã de uma prova que ela ia ter de filosofia e ela não entendia... tinha palavras como RAZÃO, que você usa todo dia! Mas naquele texto, num texto de filosofia, razão, você tem que entender o quê que é que o autor ou aquela corrente filosófica tá entendendo por razão.

Pr Érika, você acha que esse tipo de atividade que fizemos, não só a de hoje, mas a do curso inteiro, você acha que te ajuda em outras atividades que não a leitura? Aí você estava num momento de leitura em português, não é? O curso com tradução, como você está fazendo, te ajuda a ler na língua materna também?

E Além daquela coisa que eu falo de que quando você aprende uma língua estrangeira você questiona o seu conhecimento sobre tudo da sua língua, até gramática na sua própria língua, tem isso pra mim. Me questiono o quanto eu sei de minha própria lin...

P (Interr.) Pra mim também. Depois que eu comecei a estudar, fazer tradução, eu presto muito mais atenção no texto em português. Palavra que eu não entendo, eu vou procurar entender por que tá ali, esse tipo de coisa. Eu não entendia o bastante, eu passava meio por cima.

Os alunos já se referem ao curso como “curso de tradução” e não de leitura em LE, por não se considerarem apenas leitores de textos em inglês. O que lêem, na verdade, é o mundo ao redor, mais do que qualquer palavra, estrangeira ou não, pois, como nos dizeres de Paulo Freire (1984: 11), sentem que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Valorizam a tradução enquanto atividade porque com ela percebem que podem *sentir* a leitura e o mundo ao mesmo tempo. São leitores plenamente constituídos enquanto sujeitos porque estão, efetivamente, traduzindo.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS TRADUÇÕES DE “*THE RAVEN*”, DE EDGAR ALLAN POE

“Os que lêem o símbolo, fazem-no a seu próprio risco”

(WILDE, Oscar^{**})

A interação em classe, analisada no capítulo anterior, foi de grande valia para a análise de quatro traduções profissionais do poema de Poe, além de outras quatro, feitas pelos tradutores-aprendizes, todas discutidas neste capítulo. Como se viu, através da minha interação com os alunos, foi-me possível ter certeza de que o texto, ao ser traduzido, torna a compreensão mais consistente, induz a uma percepção mais profunda dos detalhes e permite a manifestação de maior peso emocional no processo da leitura. Também notei que, ao traduzir, já a partir das primeiras versões realizadas, o aluno tem mais condições de perceber que a língua, estrangeira ou não, não é uma mera ferramenta. A língua pode ser encarada como algo constitutivo do sujeito, em um discurso polifônico, e o texto produzido na língua de chegada é o produto desse discurso, cujo processo de confecção busco observar aqui.

A escolha de “*The Raven*” como texto poético a ser traduzido se deu não unicamente por se tratar de um poema, mas um poema narrativo, com um tipo de mensagem que pareceu-me, a princípio, explorar o lúgubre, o sinistro, enfatizando muito um certo caráter exortativo na leitura. A julgar por essas impressões, imaginei que o trabalho com a atribuição de sentido, por meio da fruição e do prazer, seriam proveitosos. Aos poucos fui percebendo, no entanto, que não se

^{**} No prefácio de *O retrato de Dorian Gray*. 3ª.ed. Trad. de José Eduardo Ribeiro Moretzsohn. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

tratava exatamente de um poema meramente lúgubre ou sinistro. Havia todo um leque vasto de sensações: partia do tédio sentido pelo narrador nas primeiras estrofes, que logo se confundia com a tristeza pela perda da amada. A partir da entrada do corvo em cena, na sétima estrofe, o que de início supomos tornar-se pavor ou medo, tem, na verdade, um nítido tom de excitação e curiosidade que, à medida que o narrador avança em suas perguntas para o pássaro, vai se transformando em repugnância. Esta evolui, mais tarde, para a dor, que se transforma rapidamente em desespero, nas estrofes finais, em rejeição à presença do corvo, aliado também a laivos de raiva e revolta. O tom predominante é, a meu ver, o de desespero, expresso principalmente pela constatação do narrador de que o corvo, bem como todo o seu mau agouro, nunca mais irá embora, e de que, ao mesmo tempo, sua amada jamais voltará para ele. A partir daí, questionei-me: que tipo de leitura os alunos fariam disso? Qual fizeram alguns dos tradutores profissionais que se aventuraram a traduzir “*The Raven*”? O que pensam tradutores e críticos literários a respeito da(s) maneira(s) segundo as quais o poema deve (ou não) ser traduzido?

Uma das análises mais recentes sobre as traduções de “*The Raven*” está no livro ‘*O Corvo*’ e suas traduções, de Ivo Barroso (1998), que comporta sete traduções para o português e duas feitas para o francês³². Nele, Barroso chama a atenção para a qualidade de “*The Raven*” ser um poema oral e retórico: “seu autor adquiriu notoriedade declamando-o em público. Diversamente do que ocorreu à maior parte da poesia dita retórica, ‘*O Corvo*’, no entanto, superou o discurso meramente emotivo pelas suas qualidades poéticas intrínsecas” (p.23). Há, nele, “uma tal interdependência entre o conteúdo emotivo e seu suporte estrutural, que qualquer

³² Além das quatro traduções aqui analisadas, por terem sido avaliadas pelos alunos da pesquisa, o autor apresenta as de Emilio de Menezes, feita em 1917, Benedito Lopes (1956) e Alexei Bueno (1980). As traduções para o francês são de Charles Baudelaire (1853) e de Stéphane Mallarmé (1888), ambas em prosa.

tentativa ou intuito de alterá-la concorre fatalmente para a diluição ou mesmo para a dissolução do encantamento poético causado precisamente por essa combinação” (p.13). Com isso, Barroso parece apostar na impossibilidade da tradução de “*The Raven*”, mas, ao mesmo tempo, declara que, para sua tradução ser boa, o poema deve ser traduzido de forma “fiel e poética” (p.20), pois que um poema com tais efeitos de aliteração e tamanho jogo de sons em lugares incomuns não poderia encontrar outra maneira de ser traduzido.

Não é objetivo deste trabalho discutir qual tradução é a melhor, qual a melhor maneira para se traduzir o poema, mas sim mostrar que há formas possíveis de se promover seu entendimento. Para Barroso, a tradução será boa se for fiel à forma. Para mim, a boa tradução, além de ser aquela a não nos deixar traços de uma realização mecânica, será a que promover qualquer leitura que permita o diálogo entre o leitor, o texto, as múltiplas vozes que permeiam o discurso e o contexto histórico específico da tradução. Assim, a noção de “fidelidade” na tradução de “*The Raven*” dará lugar, a meu ver, à dialogicidade entre o trabalho que o autor realizou e o que o tradutor estiver realizando. Uma tradução desse poema mostrar-se-á plena de poeticidade pelo mesmo motivo, ou seja, pela relação entre sujeito e obra traduzida. Será o efeito de sentido de uma leitura socialmente determinada. E se essa interpretação for capaz de proporcionar prazer em quem vier a lê-lo, será poética.

Para Barroso, porém, a tradução “fiel e poética” de “*The Raven*” deve ser fruto de um ato puramente técnico: não se altera a forma, há o viável e o inviável para se obter um valor aproximado. “Às vezes há um excesso de virtuosismo” que “prejudica e temos mais invenção do que tradução; temos um outro poema, original do tradutor, apenas com o tema do autor que se pretendeu traduzir. Porém, a falta de virtuosismo, de domínio do instrumento poético, leva a

deságios ainda mais danosos; não temos o autor, e as contrafações do tradutor nunca chegam a ser poesia” (p.16). Em função disso, considera as traduções de Mallarmé e Baudelaire um malogro, por terem sido em prosa. Esses tradutores, “apesar de poetas geniais – se julgavam, no entanto, incapazes de reproduzir, em língua francesa, as cores, os timbres e os ritmos do original” (p.13)³³.

Esta argumentação é justificada por Barroso quando parte para uma discussão detalhada sobre o jogo complexo de aliterações da primeira estrofe do poema (pp.15-16), a qual reforça a relevância da materialidade de cada verso, cada efeito rítmico e sonoro como ingredientes para o êxito na tradução. O tradutor Paulo Britto (1998) avalia essa discussão da seguinte maneira: “A análise (...) resente-se de uma certa confusão entre fonema e letra (...). Ao ilustrar as aliterações em ‘t’, Ivo Barroso cita, ao lado de ‘*midnight*’, ‘*forgotten*’ e outros exemplos relevantes, ‘*this*’ e ‘*nothing*’, em que o dígrafo ‘th’ designa duas fricativas linguodentais (θ) e (θ), respectivamente, que são muito diferentes da oclusiva (t). Seria o mesmo que ver uma aliteração entre o ‘c’ de ‘casa’ e o de ‘cena’ (crítica análoga se aplica aos comentários sobre a insistência de tons em ‘o’). Isto me leva a duvidar das hipóteses que privilegiam a tradução enquanto uma técnica também no nível semântico: há marcas textuais, mas desde quando cada uma delas tem de, obrigatoriamente, marcar uma intenção nítida do poeta em relação ao sentido no poema? Ao supervalorizar cada letra, cada fonema que se repete no original, não estamos incorrendo na mesma busca da frase “a rosa é azul”, primeiro um “a”, depois um “ros” dentro de um longo

³³ É curioso notar, entretanto, que a tradução de Baudelaire, pelo menos, foi considerada, por alguns críticos, como “melhor que o original” (ALLEN, 1938: vi).

texto, de acordo com o argumento de Eco³⁴? E se a repetição de uma letra produzir um som diferente? Terá o poeta realmente desejado tal repetição com uma intenção prévia? Letras diferentes também não produzem sons iguais? Um jogo de aliterações está, a meu ver, mais no âmbito retórico da poesia. Não creio que será a repetição perfeita do jogo de aliterações na língua de chegada o grande ponto de partida para que se efetive a construção de uma tradução bonita e bem-sucedida. Ou seja, não acredito que uma “boa tradução” possa se importar primordialmente com formas. O que é constitutivo do ser humano é a linguagem, não as formas da língua!

Barroso, no entanto, prossegue em sua argumentação, propondo-se a *traduzir literalmente* a primeira estrofe, a fim de mostrar que há uma dissociação “da sonoridade e da orquestração *que dá corpo ao original*” (pp.14-15) (Grifos meus). O resultado de sua empreitada é o seguinte:

Certa vez, por volta de uma sombria meia-noite, quando eu ponderava, fraco e fatigado
Sobre vários volumes vetustos e curiosos de doutrinas esquecidas
A cabecear de sono, quase adormecido, de repente houve um batido
Como se de leve tocassem, tocassem à porta de meu quarto.
“É algum visitante”, murmurei, “tocando à porta do meu quarto –
Apenas isso, e nada mais”.

Acontece que sua “tradução literal” não é literal! A simples escolha de expressões, como “certa vez” em lugar de qualquer outra, como “foi uma vez” ou “certa feita”; o emprego de “vetustos” ou “como se de leve tocassem”, etc, mostram um relacionamento dialógico do tradutor com o poema, que tenta, antes da “dissolução”, mostrar uma maneira de se entender o texto. É um exercício de tradução como qualquer outro. Será que “a cabecear de sono” é mais literal do

³⁴O autor se utiliza deste exemplo em sua discussão sobre “os limites da interpretação”: “Se devemos concluir se a frase ‘a rosa é azul’ aparece no texto escrito por um determinado autor, é necessário descobrir no texto a frase completa ‘a rosa é azul’. Se encontramos na página 1 o artigo ‘a’, na página 50 a seqüência ‘ros’ no corpo do lexema ‘rosário’ e assim por diante, não provamos nada, pois é óbvio que, dado o número limitado de letras do alfabeto que

que “caindo de sono”, por exemplo? A preocupação maior de Barroso é com “a perda do encantamento do verso”, mas sua crítica quer mostrar meramente que só há uma maneira de se traduzir. Com isto, quero dizer que o processo criativo, na tradução, não advém do trabalho com a forma. Este não inviabiliza a tradução, mas quer dizer que “na poética, a tradução é sempre *sui generis*” (LARANJEIRA, 1993: 27). A crítica de Barroso não pretende reconhecer que a linguagem poética pode se manifestar, com êxito, através das próprias “contrafações do tradutor”. O valor poético, para ele, exclui o papel do tradutor enquanto sujeito.

A poesia está no diálogo, porém, não na forma. Esta é parte do texto, e o texto é um produto finalizado de um dado momento da enunciação. O texto é o próprio diálogo do sujeito com todas as outras vozes do discurso. Exatamente por estar nessa relação subjetiva, a poesia está no todo discursivo, no próprio discurso! Assim, a tradução é constitutiva do ser humano porque a linguagem o é. Toda definição de poesia que se volta para a forma parece-me estar buscando um algoritmo para se produzir poesia, e esta não pode ser sistematizada, senão seria outra coisa diferente de poesia. Na minha opinião, a maneira pela qual talvez possamos vislumbrar essa poesia *manqué* seja a de um jogo de combinações de palavras, um tipo de brincadeira, como um criptograma.

A tradução de “*The Raven*” será possível, a meu ver, em função da sua *maneira específica de produzir sentidos*, porém diferentemente do que Laranjeira (1993: 12) chama de ‘significância’ do poema. Diz ele: “A tradução do poema deve, pois, ultrapassar o patamar do ‘sentido’ com referencialidade exterior ao texto, que enfatiza o significado, para atingir o nível da

um texto combina, com esse método poderíamos encontrar absolutamente qualquer afirmação que desejássemos, em qualquer texto” (ECO, 1993: 66).

geração interna de sentidos mediante o trabalho do sujeito na cadeia dos significantes. Traduzir o poema sem perder a poeticidade será, então, traduzir sua ‘significância’” (idem). Não me é possível concordar com Laranjeira por entender que sua acepção sobre “significância” incorre em mais um formalismo que prevê o trabalho do sujeito “na cadeia dos significantes”. Para mim, esse trabalho subjetivo está em *elaborar um discurso em forma de tradução*, num exercício articulador de sentidos na perspectiva da cultura de chegada, com todos os “desvios” que se interpõem entre as culturas/línguas envolvidas. A significância preconizada por Laranjeira envolve uma maneira específica de produzir sentidos que ocorre na forma final do poema. Isto, para mim, não é a significância da poesia, pois ela já existia antes da forma – é uma experiência, como se disse, anterior. Parece-me, então, que o trabalho com a forma, isto é, com as palavras, ritmos e sons evidencia um momento secundário no processo expressivo, por mais elaborado que seja o resultado desse trabalho. Não é a forma um estado de espírito, uma prova das emoções do tradutor diante do poema que traduz: as palavras nascem da fluência desse próprio estado de espírito anterior, depois do momento poético, do modo como ele compreendeu e fruiu o poema, e não meramente de uma técnica pretensamente igual ao mesmo processo empreendido pelo autor do poema, na língua de partida.

Dentre as traduções profissionais até hoje realizadas³⁵, não é por acaso que Barroso elege a de Mendes & Amado como a melhor empreitada a partir de “*The Raven*”³⁶. Segundo ele, há nela uma “transmigração absoluta do conteúdo e da forma de um poema para o território de sua própria língua, dando-lhe o passaporte de uma nova identidade para uma vida autônoma”

³⁵ As quatro traduções profissionais aqui analisadas encontram-se reproduzidas, na íntegra, no anexo 2.

³⁶ Barroso dá crédito somente a Milton Amado pela tradução do poema, mas este se encontra publicado sob a assinatura também de Oscar Mendes. Cf. MENDES, Oscar & Milton Amado (1965); e POE (1987).

(BARROSO, 1998: 21). O estatuto de ter uma nova identidade só é atribuído ao poema tendo-se a segurança de se poder afirmar que a fidelidade à forma está garantida³⁷. De fato, Mendes & Amado foram rigorosos ao disporem as rimas nos mesmos lugares que Poe: os segundos versos de todas as estrofes terminam com palavras em “ais” (no original, há rima em “ore”, no mesmo lugar). Os dois últimos versos de cada estrofe sempre repetem a mesma palavra. Há rima de duas palavras nos primeiros e terceiros versos de todas as estrofes, exatamente como em Poe.

Em sua análise centrada na forma, Barroso ressalta que outro tradutor, Fernando Pessoa, “teria tudo para conseguir a tradução ideal” (1998: 18). Afinal, Pessoa também buscou manter o poema ritmicamente conforme o original. Contudo, o crítico não vê nobreza em todas as rimas, como em “agreste” com “triste”, ou entre “adormecia”, “parecia”, “batia”, que são, para ele, “de ingênua facilidade” (idem: 19). O que notei em Pessoa foi uma intensa preferência por rimas em “ais” em todo o poema, principalmente nos segundos, quartos, quintos e sextos versos de cada estrofe. Assim, embora condizente com a elaboração de Poe na localização das rimas, Pessoa constrói uma sonoridade diferente, cujo efeito não seria o mesmo se tivesse se utilizado de outros sons, ainda que nos mesmos lugares.

Já Gondin da Fonseca opta por alterar o esquema rímico: além de os versos terem métrica irregular, as palavras rimadas ocorrem entre os primeiros e segundos versos, depois intercalam-se entre terceiros e sextos, quartos e quintos versos, respectivamente. O efeito geral é o de um poema com pausas mais livres, imprimindo ao texto um tom mais prosaico. A meu ver, o tradutor ficou perdido entre o emprego ou não da métrica e da rima. A opção por rimar parece-me

³⁷ Com Barroso concorda também Carlos Heitor Cony (1998).

“burocrática” em alguns momentos, como na nona estrofe, que soa-me embaralhada e sem emoção, entremeada por parênteses e muitas vírgulas, mas com o emprego rímico condizente com o original³⁸:

Fiquei surpreso – pois que nunca imaginei fosse possível
ouvir de um corvo tal resposta, embora incerta, incompreensível,
e creio bem, que em tempo algum, em noite alguma entre mortais
viram um pássaro adejar, voando por cima de uma porta,
e declarar (ao alto de um busto, erguido acima de uma porta)
que se chamava “Nunca mais”.

*[Much I marvelled this ungainly fowl to hear discourse so plainly,
Though its answer little meaning, little relevancy bore;
For we cannot help agreeing that no living human being
Ever yet was blessed with seeing bird above his chamber door –
Bird or beast upon the sculptured bust above his chamber door –
With such name as "Nevermore."]*

Na 12^a. estrofe, o tradutor consegue combinar emoção e ritmo, porém até encontrar seu tom desajeitado na quebra da fluência do poema pela inserção do verso entre “agoureira” e “tinha”:

De novo, foram-se mudando as minhas mágoas num sorriso...
Então, rodei uma poltrona, olhei o Corvo, de improviso,
e nos estofos mergulhei, formando hipóteses mentais
sobre as secretas intenções que essa medonha ave agoureira
– rude, sinistra, repulsiva e macilenta ave agoureira, –
tinha, grasnando “Nunca mais”.

A tradução que mais “corrompe” a forma do original é a de Machado de Assis: seus versos têm mais de 12 sílabas e cada estrofe tem dez versos, com métricas irregulares. As rimas ocorrem em pares até os seis primeiros versos e depois se intercalam nos dois últimos de cada estrofe. O resultado é um texto no qual a ação se dilui num jogo de repetição de palavras, mais

³⁸ Quando for necessário, as transcrições das traduções profissionais (bem como a dos alunos) serão sucedidas da respectiva estrofe do poema de Edgar Allan Poe, a fim de facilitar a comparação entre os dois textos.

afeito à moda romântica da época e à própria poesia de Machado. Exemplos há na estrofe de número sete, em repetições antes frenéticas do que vagas, como em “um minuto, um instante” e “pronto e reto”. Esta última se dá nitidamente em nome da rima com “aspecto”, numa construção que bem pode, hoje, soar semanticamente pobre, quase parnasiana, devido a um certo “excesso de palavras” capaz de sufocar o sentimento com seu tom por vezes exagerado:

Abro a janela e, de repente,
Vejo tumultuosamente
Um nobre Corvo entrar, digno de antigos dias.
Não despendeu em cortesias
Um minuto, um instante. Tinha o aspecto
De um *lord* ou de uma *lady*. E pronto e reto
Movendo no ar as suas negras alas.
Acima voa dos portais,
Trepa, no alto da porta, em um busto de Palas;
Trepado fica, e nada mais.

*Open here I flung the shutter, when, with many a flirt and flutter,
In there stepped a stately Raven of the saintly days of yore.
Not the least obeisance made he, not a minute stopped or stayed he,
But, with mien of lord or lady perched above my chamber door –
Perched upon a bust of Pallas just above my chamber door –
Perched and sat, and nothing more.*

Também na 11ª estrofe, os pontos de exclamação dos quais se utiliza Machado parecem próprios da verbosidade parnasiana daqueles versinhos recitados em salão, há cerca de cem anos. Efeitos como “tão sem pausa, nem fadiga”, o excesso de adjetivação em “mestre infeliz e acabrunhado” e “amarga e última cantiga” são recursos que revelam um Machado tradutor de grande pulsão romântica:

Estremeço. A resposta ouvida
É tão exata! É tão cabida!
“Certamente, digo eu, essa é toda a ciência
Que ele trouxe da convivência
De algum mestre infeliz e acabrunhado
Que o implacável destino há castigado

Tão tenaz, tão sem pausa, nem fadiga,
 Que dos seus cantos usuais
 Só lhe ficou, da amarga e última cantiga,
 Esse estribilho: “Nunca mais.”

*Startled at the stillness broken by reply so aptly spoken,
 "Doubtless," said I, "what it utters is its only stock and store,
 Caught from some unhappy master whom unmerciful Disaster
 Followed fast and followed faster till his songs one burden bore,
 Till the dirges of his Hope that melancholy burden bore
 Of 'Never – nevermore'."*

Rotular a tradução de Machado de Assis como parnasiana pode ser um ato precipitado, contudo, pois que o resultado não é enfadonho. Não se trata de uma mera descrição bonita e irrepreensível que não é capaz de tocar os leitores daquela – e de outra – época. Antes, é preciso reconhecer a relação nítida com a percepção que Machado tinha da obra de Poe, porém em concorrência com outras formações discursivas, em outros momentos históricos e fatores socioideológicos.

Sua tradução é uma manifestação de discurso indireto livre, como comentei no Capítulo 1. Dentro do leque de sensações presente em “*The Raven*”, a revolta do narrador em relação à situação em que se encontra ganha força na 14ª estrofe. Logo, esse sentimento vai cedendo lugar para o desespero, quando o narrador pede a si próprio pelo esquecimento da amada. Na estrofe seguinte, a idéia de “nunca mais” parece completar o desespero com pavor, e o narrador apela para xingamentos contra o corvo. Para mim, Machado de Assis consegue passar, nessas duas estrofes, uma emoção mais intensa do que as estrofes impecavelmente rimadas e versificadas de Mendes & Amado e Gondin da Fonseca, que não expressam exatamente revolta e desespero. Ele captou intensamente, por exemplo, o clima do xingamento que se encontra na 15ª estrofe:

“Profeta, ou o que quer que sejas!
 Ave ou demônio que negrejas!
 Profeta sempre, escuta: Ou venhas tu do inferno
 Onde reside o mal eterno,
 Ou simplesmente náufrago escapado
 Venhas do temporal que te há lançado
 Nesta casa onde o Horror, o Horror profundo
 Tem os seus lares triunfais,
 Dize-me: “Existe acaso um bálsamo no mundo?”
 E o corvo disse: “Nunca mais.”

*"Prophet!" said I, "thing of evil! – prophet still, if bird or devil!-
 Whether Tempter sent, or whether tempest tossed thee here ashore,
 Desolate yet all undaunted, on this desert land enchanted –
 On this home by Horror haunted – tell me truly, I implore –
 Is there – is there balm in Gilead? – tell me – tell me, I implore!"*
Quoth the Raven, "Nevermore."

No resto do poema, porém, Machado não sente a evolução do tédio para o desespero, perpassados por excitação, revolta, dor, etc. O tom dominante é de medo e pavor, já desde o início – observe-se “a meia-noite que apavora” [“a midnight dreary”], na primeira estrofe –, ganhando força total a partir do quinto agrupamento de versos e culminando num verdadeiro tom de aflição, ao falar de “garras”, na 17ª estrofe, quando Poe havia falado em “beak” [bico]:

“Ave ou demônio que negrejas!
 Profeta, ou o que quer que sejas!
 Cessa, ai, cessa!, clamei, levantando-me, cessa!
 Regressa ao temporal, regressa
 À tua noite, deixa-me comigo.
 Vai-te, não fique no meu casto abrigo
 Pluma que lembre essa mentira tua,
 Tira-me ao peito essas fatais
 Garras que abrindo vão a minha dor já crua.”
 E o corvo disse: “Nunca mais.”

*"Be that word our sign in parting, bird or fiend," I shrieked, upstarting:
 "Get thee back into the tempest and the Night's Plutonian shore!
 Leave no black plume as a token of that lie thy soul hath spoken!
 Leave my loneliness unbroken! – quit the bust above my door!
 Take thy beak from out my heart, and take thy form from off my door!"*
Quoth the Raven, "Nevermore."

Machado consegue ser Poe e ele próprio, ao mesmo tempo. Não é um “Poe no original”, mas também não é um “Machado no original”³⁹. É o Machado poeta e também tradutor, capaz de expressar que sua consciência do poema não é simplesmente lingüística, mas romântica. Esses exemplos nos mostram, sobretudo, uma exacerbação da dor e do pavor que o tradutor enxerga em toda a ação do poema, do início ao fim. Romântico, Machado exerce seu diálogo com Poe, ao mesmo tempo em que o faz com o que seria belo, em termos poéticos, naquele momento histórico. Na estrofe anterior, por exemplo, a inquietação do narrador é exagerada na repetição de “escuta, atende, escuta, atende!”, presente também no tríplice “cessar” em “cessa, ai, cessa!, clamei, levantando-me, cessa!”, da estrofe citada acima. Na tradução de Machado de Assis, é o próprio conjunto retórico que se impõe como expressão de sentimentos:

“Profeta, ou o que quer que sejas!
Ave ou demônio que negrejas!
Profeta sempre, escuta, atende, escuta, atende!
Por esse céu que além se estende,
Pelo Deus que ambos adoramos, fala,
Dize a esta alma se é dado inda escutá-la
No Éden celeste a virgem que ela chora
Nestes retiros sepulcrais.
Essa que ora nos céus anjos chamam Lenora!”
E o corvo disse: “Nunca mais.”

Assim, no momento em que Machado de Assis realizou sua tradução, ele foi coerente com um certo “projeto romântico” afeito à época e à sua vivência poética particular em contato com a de Edgar Allan Poe. Não o considero inferior ou superior ao que fizeram Mendes & Amado, por exemplo, pois que estes, antes de serem “melhores tradutores”, apenas empreenderam um diálogo

³⁹ Segundo o Prof. Eric Mitchell Sabinson, em apreciação a este capítulo, no dia 24 de março de 1999.

de catedráticos, professores, formalistas com “*The Raven*”. Eles apenas possuem uma teoria de tradução acadêmica, “e o que é verdadeiramente acadêmico não é comumente poético”⁴⁰.

Os quatro tradutores aqui analisados ofereceram versões rimadas e metrificadas de “*The Raven*”. Todos imaginaram uma tradução que combinasse, até um certo ponto, sonoridade, poeticidade e formalidade. A cadência rimada de Mendes & Amado, por exemplo, considerados os melhores tradutores do poema por Barroso (1998) e Cony (1998), parece ter trazido calma e tranqüilidade ao poema, a partir da estrofe número 14, quando, a meu ver, o tom dominante do final do poema é o de desespero (Vide Anexo 2). Presos à formalidade da métrica e da rima, eles passaram um tom mais ameno aos sentimentos do narrador, mais próximos ao tédio do início da ação. Durante toda a narrativa, persiste o tom ameno, com uma certa veemência de quando em quando, além de sutis enlevos de irritação mais ao final, que se fazem notar, mais precisamente, nas duas últimas estrofes. Efeitos muito similares a esses encontram-se também em Gondin da Fonseca que, preso à formalidade rímica, mantém um certo tom de calma em todo o poema, embora as eventuais quebras desse tom sejam mais bruscas do que em Mendes & Amado. Já na terceira estrofe, por exemplo, ele irrompe com expressões como “cor de sangue” e “arfar soturno”, as quais reforçam as marcas do pavor em “horror nunca sentido” e “horror fantástico e pressago”:

E das cortinas cor de sangue, o arfar soturno, e brando, e vago
causou-me horror nunca sentido – horror fantástico e pressago.
Então, fiquei (para acalmar o coração de sustos tais)
a repetir: “É alguém que bate, alguém que bate à minha porta;
algun noturno visitante, aqui batendo à minha porta;
é isso, é isso e nada mais!”

⁴⁰ Segundo discussão com o Prof. Eric Mitchell Sabinson a respeito das traduções profissionais de “*The Raven*”, em 24 de março de 1999.

*And the silken, sad, uncertain rustling of each purple curtain
Thrilled me – filled me with fantastic terrors never felt before;
So that now, to still the beating of my heart, I stood repeating:
“Tis some visitor entreating entrance at my chamber door –
Some late visitor entreating entrance at my chamber door – ;
This it is and nothing more”.*

O único tradutor a fazer evoluir gradativamente o tom de tédio para o de desespero foi, para mim, Fernando Pessoa. Além disso, foi aquele que conseguiu ser coerente, do início ao fim, ao seu próprio estilo tradutório, mesmo observando um *certo* “respeito à forma”. O persistente efeito de “enxugamento” retórico (em combinação com uma certa concisão no número de sílabas) está presente do início ao fim do poema, sendo capaz de fazer a transição entre o tédio e o desespero. Na primeira estrofe, por exemplo, Pessoa retira a idéia de repetição insistente das batidas na porta, resumindo a ação num só verso:

Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,
Vagos curiosos tomos de ciências ancestrais,
E já quase adormecia, ouvi o que parecia
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.
“Uma visita”, eu me disse, “está batendo a meus umbrais.
“É só isto, e nada mais.”

*[Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
Over many a quaint and curious volume of forgotten lore,
While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
As of some one gently rapping, rapping at my chamber door.
“Tis some visitor”, I muttered, “tapping at my chamber door –
– Only this and nothing more”.]*

A ação de quase adormecer é também mais rápida do que nas outras traduções aqui analisadas. Ao ler-lhe o conjunto dos versos, porém, não deixo de sentir o clima tedioso da cena descrita em “*The Raven*”.

*“Sir”, said I, “or Madam, truly your forgiveness I implore;
But the fact is I was napping, and so gently you came rapping.
And so faintly you came tapping, tapping at my chamber door,
That I scarce was sure I heard you”— here I opened wide the door –
darkness there and nothing more.]*

Da sexta à oitava estrofes (Vide Anexos 1 & 2), que tratam do aparecimento da figura do corvo, nas quais predomina o tom de suspense, excitação, e curiosidade por parte do narrador, Pessoa explora muito bem essas sensações, ficando o tom de aflição apenas por conta, na sexta estrofe, de “toda a alma em mim ardendo”, sinalizada em Poe também só aí, no primeiro verso:

Para dentro então volvendo, toda a alma em mim ardendo,
Não tardou que ouvisse novo som batendo mais e mais.
“Por certo”, disse eu, “aquela bulha é na minha janela.
Vamos ver o que está nela, e o que são estes sinais.”
Meu coração se distraía pesquisando estes sinais.
“É o vento, e nada mais.”

*[Back into the chamber turning, all my soul within me burning,
Soon again I heard a tapping, something louder than before.
“Surely”, said I, “surely that is something at my window lattice;
Let me see, then, what thereat is, and this mystery explore, –
Let my heart be still a moment and this mystery explore –
‘Tis the wind and nothing more’.]*

É notável como Pessoa consegue construir seu jogo rímico em consonância com o de Poe, usando imagens tão semelhantes, mas sem abrir mão de sua “economia retórica”. Tais efeitos se notam também na quinta estrofe, na qual as frases são musicalmente mais parecidas com a sonoridade do original em inglês, mas com imagens outras, como “a paz profunda e maldita” e a “noite era infinita” que, a meu ver, são maneiras poéticas de se expressar o impacto do silêncio em toda a cena [*“the silence was unbroken, and the stillness gave no token”*]:

A treva enorme fitando, fiquei perdido receando,
Dúbio e tais sonhos sonhando que os ninguém sonhou iguais.

Mas a noite era infinita, a paz profunda e maldita,
 E a única palavra dita foi um nome cheio de ais –
 Eu o disse, o nome *dela*, e o eco disse os meus ais,
 Isto só e nada mais.

[*Deep into that darkness peering, long I stood there, wondering, fearing,
 Doubting, dreaming dreams no mortals ever dared to dream before;
 But the silence was unbroken, and the stillness gave no token
 And the only word there spoken was the whispered word, “Lenore!”
 This I whispered, and an echo murmured back the word. “Lenore!”—
 merely this and nothing more.*]

Com isto quero dizer que a beleza da imagem pode produzir o mesmo efeito poético no leitor. Não há tensão entre o trabalho da forma e o fluxo da narrativa. Os versos mostram que o que importa é a sensação, a emoção. Assim, não é necessário escrever o nome de “Lenore”: “um nome cheio de ais” dá conta da melancolia, da dor da ausência, do medo. Embora seja notável que Pessoa tenha conseguido seu jogo de rimas, não é nele que se encontra a poesia: ela está numa experiência poética, numa noção de *beleza* ulterior às palavras. Pessoa, ao construir suas rimas, não quer o máximo resgate do original, como Mendes & Amado. “Ele sabe que os elementos lingüísticos constitutivos do poema são secundários a um projeto poético: Pessoa é poeta e quer fazer poesia enquanto traduz”⁴¹.

Este é o tom dominante da tradução de Fernando Pessoa. Todavia, diante da tarefa de se trabalhar a rima, houve certos versos que, a meu ver, *não funcionam*, são poeticamente *menos eficazes*. Um exemplo encontra-se na 12^a estrofe:

Mas, fazendo inda a ave escura sorrir a minha amargura
 Sentei-me defronte dela, do alvo busto e meus umbrais;
 E, enterrado na cadeira, pensei de muita maneira
 Que qu’ria esta ave agoureira dos maus tempos ancestrais,
 Esta ave negra e agoureira dos maus tempos ancestrais,
 Com aquele “Nunca mais”.

⁴¹ Segundo o Prof. Eric Mitchell Sabinson, em apreciação a este capítulo, no dia 24 de março de 1999.

[*But the Raven still beguiling all my fancy into smiling,
 Straight I wheeled a cushioned seat in front of bird and bust and door;
 Then, upon the velvet sinking, I betook myself to linking
 Fancy unto fancy, thinking what this ominous bird of yore,
 What this grim, ungainly, ghastly, gaunt, and ominous bird of yore
 Meant in croaking "Nevermore."*]

A esses versos faltam, sobretudo nos finais, uma certa sensualidade, o jogo lúdico do eu-lírico que olha o pássaro e sorri enquanto busca decifrar o enigma de seu “nunca mais”. Há, em Mendes & Amado e Gondin da Fonseca, por exemplo, uma insistência em denominar o corvo por repetidas qualidades como “torvo, ominoso, horrendo” ou “medonha ave agoureira – rude, sinistra, repulsiva e macilenta”, respectivamente. Neste caso, o corte de determinados excessos empreendido por Pessoa acaba surtindo um efeito insulso. Cada qualidade cumulada nessa estrofe pelos outros dois tradutores cumpre um papel especial, desde que ali o narrador começa a vislumbrar, com mais precisão, quem é aquela criatura – o corvo. Cada adjetivo marca o grau crescente de interesse manifestado pelo narrador em relação ao pássaro.

Admiro mais a tradução de Pessoa, entretanto, por, *no total*, ser aquela mais coerente. Concordo com Laranjeira (1993: 84) ao atribuir importância a essa totalidade, por acreditar que é o poema todo que constitui a unidade de *significância*: “os elementos constitutivos da trama textual só terão a sua integração completada (...) quando, uma vez fechado o poema, a visão retrospectiva lhes der a circularidade totalizante sem a qual não teríamos a significância, mas apenas uma seqüência linear de sentidos”. Pessoa entendeu o poema e foi capaz de trabalhar em prol de uma mesma perspectiva, do início ao fim: a de contar a história do corvo, do narrador e sua Lenore. O tradutor não foi fiel à forma e ao conteúdo, mas fiel a essa mesma perspectiva, sem que nenhuma das partes – texto e leitor – se anule ou se renda a um papel meramente burocrático

diante das tarefas da rima e da metrificação. “A fidelidade em tradução poética é dinâmica” (LARANJEIRA, 1993: 123), o que me leva a crer que ela mostra, antes de tudo, o processo de compreensão pelo qual passou o tradutor enquanto sujeito. Atinge a significância e não apenas o sentido. E, nesses termos, o trabalho com a forma se torna mera consequência dessa compreensão, parte integrante da relação entre leitor e texto.

É-me possível perceber, neste momento, que embora Fernando Pessoa tenha feito o trabalho que, a meu ver, atingiu um alto grau de *significância*, parece-me que todos foram, sem exceção, em maior ou menor grau, poéticos. Em outros momentos foram também, em nome de algum formalismo, meros decodificadores, “burocratas” do texto, como se viu. De um modo ou de outro, todos fizeram trabalhos dignos de serem apreciados enquanto poemas em língua portuguesa.

Mas como fica a tradução se buscarmos empreender uma análise dos textos produzidos por meus alunos⁴²? Uma primeira observação a ser feita sobre suas traduções é a de que eles, em seu jogo de atribuição de sentido, buscam mais a compreensão do texto, não exatamente a poeticidade. Por isso mesmo, nenhum deles buscou qualquer recurso poético formal, como a rima e a metrificação, se nos detivermos a uma passada d’olhos preliminar na forma de seus textos. Não empregaram, ainda, “vós” ou “tu” e verbos que se conjuguem com essas pessoas, como fizeram os tradutores profissionais. Livres das “amarras” impostas pela rima e pela metrificação, não lhes foi possível verem-se livres de outras amarras, porém: tendo consigo tão arraigada a concepção mecânica da leitura para fins de decodificação, atuaram de maneira automática em muitos momentos, ora influenciados pelo uso de dicionários, ora por não conseguirem estabelecer

nenhum diálogo com o texto. Isto ocorreu nitidamente em função de a LE não existir ideologicamente para o leitor, o qual enxerga a palavra na LE, então, como um mero item de dicionário.

A tradutora E, a única a traduzir o poema por completo⁴³, nos oferece alguns exemplos disso: embora tenha revelado sua experiência textual interior e chegado a manter uma certa ordem rítmica e visual, como se verá adiante, mostra também, em alguns momentos, a dificuldade em deixar de lado os hábitos mecânicos de sua leitura. Vejamos a oitava estrofe de seu “O Corvo”:

Então, este pássaro ébano, seduzindo minha fantasia melancólica me fez sorrir,
Pelo sério e rígido decoro da expressão usada.

“Ainda que sua crista tosquiada e raspada, você”, eu disse, “não há arte com certeza em um corvo tímido, horrivelmente cruel e velho que vem viajando da costa Noturna -
Diga-me o que seu nobre nome é na costa Plutônica da Noite!”.

Disse o Corvo, “Nunca mais”.

*[Then this ebony bird beguiling my sad fancy into smiling,
By the grave and stern decorum of the countenance it wore,
"Though thy crest be shorn and shaven, thou," I said, "art sure no craven,
Ghastly, grim, and ancient Raven, wandering from the nightly shore:
Tell me what thy lordly name is on the Night's Plutonian shore!"*

Quoth the Raven, "Nevermore."]

Não se nota que a tradutora realmente entendeu esta passagem ao escrever “pelo sério e rígido decoro da expressão usada”, assim como em “você, eu disse, não há arte (...)”. Também traduz “costa plutônica da noite” provavelmente sem saber do que se trata, movida apenas por uma definição dicionarizada do termo “shore”.

⁴² Os excertos das traduções realizadas pelos alunos encontram-se reproduzidos, na íntegra, no anexo 3.

⁴³ A E e P foi dada a opção de terminarem o poema em casa, mas somente E o fez. A e C traduziram apenas em classe. A fase final do curso foi interrompida devido à gravidez de C. Disseram que completariam as estrofes faltantes em casa, mas não o fizeram.

Vejam agora como a tradutora procede nas estrofes finais do poema. Por meio de uma conversa telefônica informal, *E* revelou-me, mais tarde, que fizera a parte final da tradução já muito cansada, sem prazer em realizá-la. Certamente, por esse cansaço, tenha-se “desligado” do sujeito-tradutor para ser “automática”. O resultado, como se vê, chega mesmo a uma espécie de *nonsense*, por exemplo, ao traduzir “*fowl*” por “frango”, no segundo verso da 13ª estrofe:

Sentei pensando, mas não expressando em sílabas
Para o frango que tinha agora os olhos ardentes queimando em direção ao centro de meu peito;

[*This I sat engaged in guessing, but no syllable expressing*
To the fowl, whose fiery eyes now burned into my “bosom’s” core;]

O “frango” de *E* é como um ato falho: ela nem se dá conta de que o escreveu. Esse comportamento automático opera na confecção dos versos em conjunto com uma perda de um olhar crítico que a leva a escrever coisas como “sentei pensando” e “não expressando em sílabas para o frango”. Os versos são difíceis de se entender sintaticamente. São meramente “montados”. É como se pudéssemos ver a aluna consultando palavras no dicionário e dispondo uma após a outra sobre o papel.

Mesmo cansada, entretanto, há momentos em que *E* mostra ter entendido o texto, praticando um exercício dialógico, ora em meio a evidentes procedimentos automáticos, ora em grandes esforços cognitivos, numa verdadeira luta pela confecção de seu próprio texto. O exemplo seguinte refere-se à quinta estrofe:

Por dentro da escuridão profunda observando, fiquei pensando, temendo,
Duvidando, sonhando sonhos não mortais, nunca antes ousado sonhar;
Mas o silêncio estava inquebrantável, e a quietude nada indicava.
Apenas uma palavra, aqui sussurrada era a palavra sussurrada. “Lenore!”
Isto eu sussurrei, e um eco murmurou de volta a palavra. “Lenore!” -
Apenas isto e nada mais.

[*Deep into that darkness peering, long I stood there, wondering, fearing,
Doubting, dreaming dreams no mortals ever dared to dream before;
But the silence was unbroken, and the stillness gave no token
And the only word there spoken was the whispered word, “Lenore!”
This I whispered, and an echo murmured back the word. “Lenore!”—
merely this and nothing more.*]

Logo no primeiro verso, fica difícil dizer se *E* entendeu mesmo ou se apenas traduziu literalmente: a sintaxe soa-me um tanto incomum, por causa do posicionamento de “observando”. No verso seguinte, ela parece nos oferecer mais uma tradução meramente automática de todos os itens lexicais. Ao mesmo tempo, percebo o esforço por se atribuir sentido através de “sonhando sonhos não mortais”, em que a tradutora, pela ausência do pronome relativo “*that*” [que], em “*dreaming dreams no mortals*”, experiencia o texto como leitora de língua portuguesa, na qual os adjetivos, ao contrário do inglês, recebem a desinência “s” para formar o plural. “*Mortals*” [mortais] é um substantivo, nesse verso, e deveria ser lido como tal. Sua leitura não se invalida, por isso. Indica mais um erro técnico do que um tradutor que não vivencia o texto lido enquanto sujeito em ação. Logo a seguir, *E* posiciona o “antes” em outro lugar que não o final do verso: “*ever dared to dream before*” recebe a tradução “nunca antes ousado sonhar”. Será um mero exercício de decodificação ou a tradutora continua se esforçando por entender, após ter compreendido o trecho anterior com base em sua LM? O fato é que ela chega a “nunca antes ousado sonhar” e, dentro da segunda hipótese, ela parece ter entendido que o narrador sonhava sonhos que não morrem e que ele nunca os tinha experimentado antes. *E* lê para reforçar o sujeito que já existe na LM, muitas vezes, não exatamente para se tornar sujeito na LE. A cada passo para a criação do sujeito em LE, a noção de sujeito em LM se reforça e, por isso, é difícil apontar-lhe um “erro de tradução”.

Como sujeito da enunciação, nem mesmo *E* seria capaz de dominar seu movimento em torno da atribuição de sentido. “O ‘dito’ aborda-se aqui além do ‘querer dizer’. Assim, o foco é posto em que: é dito sempre mais do que se sabe, não se sabe totalmente o que se está dizendo, pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação ideológica é sempre dito além do formulado ou fala-se para não dizer nada” (SERRANI-INFANTE, 1998: 246). *E*, então, como leitora de LE, oferece seu sentido ao texto. Como sujeito, ela é ideológica, e os sentidos atribuídos podem se exceder, podem ter uma certa conformidade, mas podem também não dizer muito, ou até nada, se o poema nada lhe disser.

Em certo momento, sua tradução não é feita para ser lida por outros, pelo menos não num primeiro momento. Ela escreve para provar para si mesma que está entendendo o texto, como ela própria atesta, no Capítulo 2, assim como os outros alunos da pesquisa. A ela lhe pode faltar, portanto, um exercício de “revisão”. A esse respeito, Dahlet (1994: 85) manifesta-se dizendo que somos obrigados a constatar que os exercícios de revisão por parte de quem escreve são bem pouco freqüentes, pois “há aqueles que crêem ter dito tudo e de uma boa maneira logo de início; há os que não conseguem avaliar o grau de adequação da significação produzida com sua intenção de comunicação; e, enfim, há os que embora localizem os elementos falhos, não conseguem corrigi-los”. Dahlet insiste na questão da comunicação com outrem ser um problema na escritura. Para os alunos desta pesquisa, a questão toma uma feição especial, ao notarmos que o texto escrito é traduzido para comunicar ao próprio tradutor que ele está entendendo o texto. O exercício processual de tradução torna-se, sem dúvida, mais importante para esses tradutores-aprendizes do que o produto final, em muitos momentos. Um dado, porém, faz-se evidente, aqui: em quaisquer dos três casos apontados acima por Dahlet, há influência determinante da LM não

somente no processo de leitura do texto em LE, mas, principalmente, no processo de redação que é empreendido. Ainda na mesma estrofe, *E* apresenta o verso sobre “a palavra sussurrada”, o qual, a princípio, quase não se entende. Pode ter sido um problema de pontuação: uma vírgula após o primeiro “sussurrada” daria mais sentido à frase e, talvez, justificasse a repetição.

A dificuldade para que se possa dizer se o aluno entendeu realmente o texto ou se apenas o traduziu literalmente também se encontra no aluno *A*. Embora familiarizado com a leitura, este aluno assumia-se como uma pessoa que não tem o hábito de escrever. Médico, *A* sempre chegava às aulas dizendo estar com pressa. Falava constantemente da correria que compõe seu dia-a-dia na medicina. Talvez, pela prática de receitar, ele espera que os outros “decifrem” seus textos: toda a sua produção escrita, durante o curso, incluindo seu “*O Corvo*”, apresenta diversos erros de acentuação (em palavras de amplo uso, como “nao”, em vez de “não”) e ortografia, sem falar nas abreviações constantes de palavras, tais como “qq” para “qualquer”; “pq” para “porque”; “//” para o sufixo “-mente”; “qdo” para “quando”, entre outras. De qualquer forma, então, não é fácil apontar com precisão se *A*, em seu papel de tradutor, apenas não revisou ou se sua competência na LM encontra sérias limitações. Ou, ainda, ao se tratar de descuido, e não necessariamente de inaptidão, se esse descuido é algo intrínseco a ele ou se é apenas uma “atitude *laissez-faire*” que *A* tem diante da confecção de um texto, quer dizer, se ele simplesmente não se importa em “escrever errado”. Vejamos o que ele fez na sétima estrofe:

Aqui, aberta a janela, arremessei a venesiana quando, com muito flerte e flutuando, adentrou um imponente corvo dos santificados dias do passado.

Ele não ter a mínima reverência; Nenhum minuto parou ou olhou, Mas, com seu semblante de lord ou dama, empoleirou-se sobre minha sala – Empoleirou-se sobre um busto de Pallas.

Empoleirou-se e sentouse e nada mais.

A questão mais importante é, entretanto, até que ponto ele vivenciou o texto como sujeito e até onde agiu como um tradutor mecânico. Parece-me que, como no caso de *E*, *A* demonstra ter empreendido esforços para compreender o texto: desconsiderando-se a pontuação equivocada, o primeiro verso nos mostra o esforço por relatar o que sentiu o narrador em “observando aquela escuridão profunda, fiquei em pé, ansioso, com medo”. Creio que ele de fato entendeu o que fez, principalmente porque havia interagido satisfatoriamente com esta passagem durante a interação em classe, na fase da leitura. Também a sintaxe alterada, em relação ao original; o uso de “inércia”, que não é definição dicionarizada para “*stillness*” [tranqüilidade, sossego], segundo as fontes consultadas por *A*; e a omissão de “*long*” [por muito tempo], termo já conhecido por ele em diversos contextos, levam-me a pensar que há aí um esforço pela compreensão. No segundo verso, *A* faz a mesma leitura de *E*, ao escrever “sonhos não mortais”. Entretanto, creio que *A*, aqui, agiu automaticamente, em virtude da tradução palavra-por-palavra, isolada da enunciação. Nela nota-se o *nonsense* no trecho que diz “uma vez ousados para serem sonhados antes”. Há também uma vírgula depois de “foi”, capaz de realmente “quebrar o silêncio” que era, na verdade, “*unbroken*” [não quebrado].

Esta é, certamente, a pior estrofe do poema redigido por *A*, mas ainda assim parece haver uma certa coerência dentro da leitura, ainda que equivocada: ao decidir quebrar o silêncio, ele realmente o faz pelas vírgulas que fragmentam seu texto. Ao se utilizar da palavra “inércia”, *A* talvez nos indique que este é um dos ingredientes de sua leitura. Não é uma construção análoga a de Poe: é o poema da maneira como *A* o entendeu. Da mesma forma, a “veneziana” da estrofe anterior pode ser, mais do que uma palavra grafada incorretamente, ou um mero descuido, a maneira como *A* percebeu a janela presente na ação.

Também *E* combina atos de criação em meio à tradução automática: em sua sexta estrofe, por exemplo, até “treliça” (“*lattice*”), primeira definição dicionarizada consultada pela aluna, foi utilizada. Ela não deixa de mostrar que entendeu, mas, não havendo problemas sintáticos graves, ela não hesitou em não alterar nada em relação ao original. Em função disso, sua tradução se compreende, porém não passa, para mim, nenhum sinal da imaginação da aluna:

Retorno para dentro do quarto, toda minha alma me queimando por dentro.
De novo escuto alguma coisa batendo mais alto do que antes.
“Com certeza”, eu disse, “com certeza que tem alguma coisa na treliça da janela;
Deixe-me ver, então, o que há lá, e explorar este mistério -
Deixar meu coração ficar calmo por um momento, e explorar este mistério; -
Existe o vento e nada mais”.

*[Back into the chamber turning, all my soul within me burning,
Soon again I heard a tapping, something louder than before.
“Surely”, said I, “surely that is something at my window lattice;
Let me see, then, what thereat is, and this mystery explore, -
Let my heart be still a moment and this mystery explore -
‘Tis the wind and nothing more”.]*

De uma maneira geral, todos os alunos procederam assim: em face da possibilidade de não alterar muito a sintaxe, não havendo entraves na realização de uma tradução palavra-por-palavra, preferem essa sintaxe mais presa ao original a elaborações outras que possam indicar melhor a individualidade de como o texto foi fruído. Produzem traduções não exatamente automáticas, mas que não se afastam de uma certa concepção de literalidade. Veja-se como a mesma estrofe, redigida pelo aluno *P*, parece-se com a de *E*:

Voltando para dentro, toda minha alma queimava,
Logo ouvi alguém batendo novamente, mais alto que antes
“Certamente”, disse, “certamente é algo na treliça da minha janela
Deixe-me ver o que está lá, e este mistério explorar -
Deixe meu coração se acalmar um momento, e esse mistério explorar;-
Há o vento e nada mais”.

Este é um exemplo de quando os alunos parecem não se dar o direito de mostrar como sentiram o texto. Não deixam fluir a imaginação porque, nesta estrofe, o jogo literal é plenamente possível. Não há, neles, a “ousadia” da imaginação romântica de Machado, por exemplo, ao escrever “co’a alma incendiada”.

A alternância entre a mera construção de orações com os momentos de esforço pela compreensão do texto pode ser notada nos trabalhos de todos os alunos e, às vezes, pode ser confundida com o exercício de mera decodificação de itens lexicais entre as línguas envolvidas. Neste sentido, ao contrário da argumentação em prol do uso da tradução em aula de leitura em LE, traduzir pode ser uma maneira de se evitar a leitura, quando, obviamente, ela é realizada como um ato mecânico ou que se fixa rigidamente à literalidade. De qualquer modo, embora todos tenham meramente decodificado ou se fixado à literalidade, em determinados momentos, também todos deixaram marcas de sua atuação como sujeitos de suas traduções, em outros instantes. Portanto, o exercício da tradução serviu para ajudá-los a enxergar sentidos ideológicos e vivenciais por trás daquelas palavras estrangeiras.

Ao traduzir “*The Raven*”, a aluna *E*, por exemplo, admite ter consultado exaustivamente cada palavra, a cada momento de dúvida e a cada busca por sinônimos. Este uso contumaz do dicionário poderia ter sido determinante de uma atividade tradutória automatizada, mas acabou atuando como coadjuvante da criatividade no trabalho da aluna. *E* debruçou-se sobre cada significado dicionarizado a fim de empregar o termo que, segundo ela, se encaixava melhor na formação dos enunciados. Ela parece se justificar com o que escreveu após assinar seu trabalho: “tradutora (não renomada, mas esforçada, e põe esforço nisso)”.

A julgar pelo resultado de alguns trechos de seu “*O Corvo*”, a preocupação com a escolha de cada item não me pareceu ser apenas uma busca pela mera decodificação. A forma, para a aluna, demonstra ser uma maneira de ela provar a si mesma que era preciso pesquisar várias definições para um mesmo termo a fim de buscar, na LM, os “retalhos” ideais para a confecção de algo maior. Diante da insegurança que o signo na LE lhe passa, a consulta exaustiva de palavras na LM atuou como uma garantia de que ela dispõe de meios variados para se expressar, para mostrar que compreendeu o texto estrangeiro e “ameaçador”. Assim, para *E*, cada palavra escolhida é capaz de mostrar seu estado de espírito, suas emoções diante do ato de leitura que deve converter-se em ato de escritura. Ao consultar, ela se indaga sobre diferenças entre os termos, efetuando um exercício reflexivo, semântico e também estético. Segundo Aragon (*apud* LARANJEIRA, 1993: 53), “só há poesia quando há meditação sobre a linguagem e, a cada passo, reinvenção dessa linguagem”. No caso de *E*, quebraram-se os quadros fixos da linguagem que a ela se apresentavam como uma forma unívoca e inquestionável de um ato mecânico de tradução. De acordo com Bakhtin (1979: 409), “os símbolos são os elementos mais estáveis e, ao mesmo tempo, os mais emocionais; referem-se à forma, e não ao conteúdo”. O cuidado da aluna à forma é positivo: por meio dele, constrói seus enunciados com uma quase idolatria pelos itens escolhidos. Sua pesquisa sobre o léxico a ajudou a elaborar um texto “emocionalmente”. Vejamos alguns exemplos, a partir da segunda estrofe:

Ah, lembro-me bem que era um dezembro triste,
E cada brasa moribunda refletia seu fantasma sobre o chão.
Ansiosamente eu desejava o dia seguinte: - em vão eu solicitava de meu livro uma interrupção de meu sofrimento - sofrimento por ter perdido Lenore -
Pela virgem radiante e rara a quem os anjos chamam Lenore -
Sem nome aqui para sempre.

[*Ah, distinctly I remember it was in the bleak December,
And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor.*]

*Eagerly I wished the morrow: vainly I had sought to borrow
From my book surcease of sorrow – sorrow for the lost Lenore, –
For the rare and radiant maiden whom the angels name Lenore –
Nameless here for evermore.]*

Mesmo buscando permanecer fiel à sintaxe e a todas as palavras do original, a construção é poética, elegante, por exemplo, no emprego de “refletia” e de “eu solicitava de meu livro”, quando ela consegue não só mostrar que compreendeu, mas atribuir o tom poético de melancolia e monotonia, muito próprio de Poe – e que agora se torna próprio de *E* também. “Eu solicitava de meu livro” reflete, ainda, o argumento de *E* em relação à atividade tradutória, isto é, sua indagação ao dicionário sobre os sentidos possíveis das palavras. Como ela, o personagem “solicita do livro” uma solução.

Note-se também um sutil jogo sonoro próprio de *E*, ao inverter a ordem de “radiante e rara” para tornar o verso agradável, ou ao promover a rima entre “triste” e “seguinte”. Existe aí um compasso rítmico que não é exatamente formal, regular, mas que indica que a autora não quer apenas redigir um texto em prosa. Mesmo sendo um trabalho ainda rudimentar, é possuidor de uma experimentação musical própria de *E*.

A noção rítmica dessa espécie de “prosa poetizada” também se nota na quarta estrofe, quando a tradução é capaz de demonstrar sua percepção do tom de melancolia do poema, ainda que cuidadosa na manutenção do mesmo número de palavras do original:

Logo minha alma se fortaleceu, não hesitando mais,
“Senhor”, eu disse, “ou Madame, sinceramente imploro seu perdão:
Mas o fato é que eu estava cochilando, e então gentilmente você começou a bater.
E tão fracamente você começou com batidinhas, batidinhas na porta de meu quarto.
Que eu não tive certeza de tê-lo ouvido” - escancarei a porta -
Escuridão e nada mais.

[Presently my soul grew stronger: hesitating then no longer,
 “Sir”, said I, “or Madam, truly your forgiveness I implore;
 But the fact is I was napping, and so gently you came rapping.
 And so faintly you came tapping, tapping at my chamber door,
 That I scarce was sure I heard you”— here I opened wide the door –
 darkness there and nothing more.]

Em sua primeira estrofe, o encontro de *E* com a LE é também mobilizador de sua identidade com o trabalho de tradução ao promover essa noção rítmica aliada a uma certa percepção dos *tons* do poema, porém sem se preocupar tanto com a manutenção do mesmo número de palavras do original:

Uma vez, numa noite sombria, enquanto eu pensava, fraco e cansado,
 Sobre um livro curioso e pitoresco de costumes antigos
 Enquanto eu cochilava, quase dormindo, de repente começou uma batidinha,
 Como se alguém batesse gentilmente, batesse na porta de meu quarto.
 “Há um visitante”, murmurei, “batendo na porta de meu quarto -
 Somente isto e nada mais”

[Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
 Over many a quaint and curious volume of forgotten lore,
 While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
 As of some one gently rapping, rapping at my chamber door.
 “Tis some visitor”, I muttered, “tapping at my chamber door –
 – Only this and nothing more”.]

Observemo-lhe, por exemplo, a maneira como se desligou do dicionário, mostrando seu entendimento de “*forgotten lore*” como um livro que fala de costumes, e não de conhecimentos, os quais também são *antigos, porém não esquecidos*. Parece-me justificável seu entendimento, uma vez que *E* é historiadora, não considera a história como algo para ser esquecido e, assim, provavelmente, devem ser vistos e entendidos os costumes.

Independentemente do quão arraigada é, para o aluno-leitor de LE, a noção de fidelidade ao número de palavras de um enunciado, parece que, diante da tarefa de traduzir, há momentos

em que ele tem de romper com essa noção para poder se posicionar subjetivamente frente ao texto. Serrani-Infante (1998: 257) diz que “as posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua(s)”. Parece-me, então que, ao traduzir, o aluno-leitor de LE encontra condições para deixar de lado, mesmo que momentânea e inconscientemente, a busca pelo literal, para poder assumir sua própria leitura do texto.

O trabalho da aluna C é outro exemplo. Ela é, por exemplo, a única a redigir um texto propositalmente em prosa (embora somente até a quinta estrofe), como fizeram os poetas Baudelaire e Mallarmé, ao traduzirem seus respectivos “*Le Corbeau*” (CORRÊA, 1986: 25-39). Divide o texto por iniciativa própria, saltando uma linha para manter em destaque os últimos versos de cada “parágrafo”, numa espécie de forma híbrida entre seu texto em prosa e os versos do original. Essa forma híbrida é consistente com a preocupação que a aluna tem com o sentido: ela remaneja as frases, promovendo uma transformação das meras descrições (especialmente aquelas na voz passiva) em ações diretas. Veja-se o que ela fez na quinta estrofe:

Fiquei olhando a escuridão, parado, curioso, com medo, duvidando, sonhando sonhos nunca sonhados antes. Mas o silêncio não se quebrou, e o visitante não deu sinal. E somente ouvi o sussurro – “Lenore”
Que eu sussurrei, e o eco murmurou novamente: “Lenore”.

Somente isto e nada mais.

*[Deep into that darkness peering, long I stood there, wondering, fearing,
Doubting, dreaming dreams no mortals ever dared to dream before;
But the silence was unbroken, and the stillness gave no token
And the only word there spoken was the whispered word, “Lenore!”
This I whispered, and an echo murmured back the word, “Lenore!”—
merely this and nothing more.]*

A aluna promove ações diretas dentro do poema como forma de tornar claro seu entendimento. Ela passa o que é narrado de forma indireta para a primeira pessoa. Assim, alguém mais “ativo” do que “*the stillness*”, isto é, “o visitante”, é quem “não deu sinal”. E é certamente C

quem, além de sussurrar, também ouve a palavra “*Lenore*”, a seguir (“ouvi o sussurro”). Mais do que falada (“*spoken*”), a palavra é ouvida pela tradutora.

O senso de transformação de *C* é parafrástico. Não há preocupação em fazer poesia. Para ela, a compreensão é o que interessa e, por isso, ela não encontra problemas em meramente *explicar* que entendeu o texto e *como* o entendeu. Na sétima estrofe, por exemplo, ela entendeu a figura do corvo como “um santo de outrora” [*a stately Raven of the saintly days of yore*]. Também na complicada abertura dessa estrofe – “*Open here I flung the shutter*”⁴⁴ –, a tradutora se utiliza de “arrancar a tranca” como tentativa de explicar seu entendimento da ação:

Aberta a janela eu arranquei a tranca, quando num olhar e palpitação,
O Corvo entrou imponente como um santo de outrora.
Ele não fez reverência, nem um minuto parado ele ficou.
Mas, com uma fisionomia de Lorde ou de Lady,
Empoleirou-se sobre o busto de Pallas, simplesmente sobre a porta da sala.

Empoleirou-se, e ficou sentado, e nada mais.

[*Open here I flung the shutter, when, with many a flirt and flutter,
In there stepped a stately Raven of the saintly days of yore.
Not the least obeisance made he, not a minute stopped or stayed he,
But, with mien of lord or lady perched above my chamber door –
Perched upon a bust of Pallas just above my chamber door –
Perched and sat, and nothing more.*]

A tradutora parece mostrar o que se pode fazer com uma janela numa situação de excitação, ou melhor, de “palpitação”: ela entende que há alguma violência gestual em “*flung*” [lançei, arremessei] e a expressa com “arrancar”. A idéia de “trancar” ou “fechar bem fechado” expressa por “*shut*”, termo presente em outros textos lidos anteriormente pela aluna, vem apoiar o sentimento de palpitação. Assim, “*shutter*” não se entende mais como uma veneziana, mas como

⁴⁴ A sintaxe do primeiro verso da sétima estrofe levou alguns alunos a protestar. O aluno *P*, por exemplo, redigiu “não dei conta, *at all!*” após desistir de traduzir toda a passagem.

alguma espécie de “tranca”. E por meio disso a tradutora nos deixa impressões, ainda que de soslaio, que tipo de janela está presente na cena. Trata-se do mesmo tipo de *explicação* sobre como entendeu a figura do corvo, ou seja, mais como um santo de outrora do que como proveniente dos dias santos do passado.

Há soluções que me parecem poéticas dentro do estilo parafrástico da tradutora. Na estrofe anterior, ela continua elaborando o texto dentro de um tom de paráfrase, mas oferece pistas de que é capaz de ser tomada pelo tom poético do trecho, o qual é uma mescla dos tons iniciais do poema (de tristeza e de tédio) com o espírito de curiosidade e excitação pela chegada do corvo:

Voltei para dentro da casa, minha alma queimando.
Então novamente eu ouvi alguma coisa, desta vez mais alto que antes.
“Claro”, eu disse, “claro que é alguma coisa na vidraça da janela;
Deixe-me ver o que estava lá, e este mistério desvendar. Deixe-me ouvir por um momento e este mistério desvendar.

Deve ser o vento e nada mais.

[*Back into the chamber turning, all my soul within me burning,
Soon again I heard a tapping, something louder than before.
“Surely”, said I, “surely that is something at my window lattice;
Let me see, then, what thereat is, and this mystery explore, –
Let my heart be still a moment and this mystery explore –
‘Tis the wind and nothing more”.]*

Neste trecho, embora “*heart*” [coração] tenha sido certamente confundido com “*hear*” [escutar], levando-a a escrever “ouvir”, não deixou de haver compreensão. Há coerência em sua escrita, uma harmonia que parece ter sido por ela buscada até mesmo por ter começado a dar forma de poesia a seu texto, exatamente nesta estrofe. Aqui, a “alma” não está queimando “por dentro” [*“my soul within me burning”*]. Trata-se de uma certa “falta de localização” espacial que

parece se estender também para o fator temporal: entende “soon” [em breve] como “então”, emprega “desta vez” no lugar de “before” [antes].

C simplesmente deixa-se levar. Há nela um tipo de leitura não referencial de todo, uma predisposição para a busca de um sentido oblíquo, ligado apenas parcialmente às palavras. Logo na primeira estrofe, por exemplo, mostra-se como a única tradutora a não se preocupar em traduzir “over” como “sobre” (em “once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary, over many a quaint and curious volume of forgotten lore”). Nesse mesmo trecho, é também a única a entender a leitura do narrador do poema como sendo a leitura de poemas: “Uma vez, numa meia-noite sombria, enquanto eu estava cansado, lendo alguns poemas do passado”, escreve ela. Ela sabia as definições de “lore”. Mas deixou-se fundir com o eu-lírico do poema. É ela quem lê, mas enxerga o narrador também a ler um poema.

Na segunda estrofe, C parece acreditar que há mesmo fantasmas provenientes das chamas da lareira: “Ah, de repente eu me lembrei que era um gélido Dezembro, as brasas morrendo, lançando fantasmas no assoalho” [“Ah, distinctly I remember it was in the bleak December, And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor”]. Desde os primeiros momentos da interação, ainda na fase de leitura, a aluna insistia na idéia de fantasmas estarem relacionados à obra de Poe. Encantava-se por isso, pelo que já ouvira falar da obra dele e pelo trabalho de valoração dado pelo professor a respeito do assunto. Declarou achar a leitura de “The Raven” algo lúdica, prazerosa, que ela gostaria de recomendar às suas filhas quando crescessem, pois “crianças e adolescentes gostam de ter medo de fantasma”. Assim o medo, para ela, é um *medo de fantasma*, expresso desde a fase da leitura, e que se faz notar, por exemplo, em sua terceira estrofe:

E o balançar triste da cortina de seda púrpura... eu me emocionei – senti medo de fantasma nunca sentido antes. Então agora, ouvindo as batidas do meu coração, eu levantei-me subitamente: “Tem algum visitante entrando em minha casa:

É só isso e nada mais.

*[And the silken, sad, uncertain rustling of each purple curtain
Thrilled me – filled me with fantastic terrors never felt before;
So that now, to still the beating of my heart, I stood repeating:
“Tis some visitor entreating entrance at my chamber door –
Some late visitor entreating entrance at my chamber door – ;
This it is and nothing more”.]*

Além disso, ela “se emociona”. Não foi preciso nem o balançar de “cada” (“each”) cortina, mas dela por inteiro, para que C se emocionasse. Ela entendeu a aproximação do fantasma de Lenore e, para ela, por tudo o que a morta significava para o amante, a saída é a emoção, esta aqui entendida como choro, talvez. Ela nem liga para a idéia de amenizar a aflição, pois que não há aflição aqui, apenas a emoção pela possível presença do fantasma da amada. O narrador não se mantém perguntando, mas simplesmente levanta-se subitamente, emocionado. É possível mesmo que tenha se levantado porque, na próxima estrofe, ele abre a porta, embora isto não esteja explícito. C explica como entendeu, e deixa explícito que agiu com emoção.

Embora C e A negociassem a significação dos textos através do debate e da troca de idéias durante a redação de suas traduções, constituem-se em tradutores-aprendizes bastante diferentes. A, como se viu, apesar dos momentos em que atua como mero decodificador, é capaz de empreender esforços em prol da construção do significado também. Contudo, não se trata de mero esforço pela compreensão: como no caso da companheira C, A revela momentos nos quais o tradutor prova como vivenciou o texto. Veja-se sua sexta estrofe, ou melhor, o trecho referente a ela, posto que A não separou a sexta da sétima estrofe ao redigir seu “O Corvo”:

Voltei-me para minha sala, toda minha alma estava queimando,
 Então novamente eu ouvi uma batidinha um pouco mais alto que antes.
 “De fato”, disse eu, “de fato há algo em minha janela;
 Deixe-me ver, então, o que há e esse mistério explorar –
 Deixei meu ouvido sentir um momento e esse mistério explorei; -
 Havia o vento e nada mais”.

[*Back into the chamber turning, all my soul within me burning,
 Soon again I heard a tapping, something louder than before.
 “Surely”, said I, “surely that is something at my window lattice;
 Let me see, then, what thereat is, and this mystery explore, –
 Let my heart be still a moment and this mystery explore –
 ‘Tis the wind and nothing more”.*]

O uso de “explorar” e “explorei” mostram que, para *A*, antes de se constatar que “havia o vento e nada mais”, uma ação devia ter sido consumada. Por isso, ele usou o verbo explorar no pretérito perfeito, em sua segunda posição.

Também na oitava estrofe, em meio à clara evidência de não ter entendido e, portanto, apenas ter agido de forma automática no primeiro verso (note-se o ponto de interrogação que ele insere ao final), *A* interpreta “*though thy crest be shorn and shaven*” [embora seu topete seja raspado, sem penacho] como “baixe sua crista”:

Então o ébano pássaro encantou minha triste fantasia sorrindo (?)
 Com seu grave e rígido decoro de expressão.
 “baixe sua crista” eu disse, “certamente não é covarde,
 horrível, cruel e velho corvo vindo das profundezas noturnas –
 Diga-me que seu solene nome está nas profundezas Plutaneanas,
 da noite!”
 disse o corvo, “Nunca Mais”.

[*Then this ebony bird beguiling my sad fancy into smiling,
 By the grave and stern decorum of the countenance it wore,
 “Though thy crest be shorn and shaven, thou,” I said, “art sure no craven,
 Ghastly, grim, and ancient Raven, wandering from the nightly shore:
 Tell me what thy lordly name is on the Night's Plutonian shore!”
 Quoth the Raven, “Nevermore.”*]

Seguramente não se trata de desconhecimento do tradutor sobre a sintaxe e o significado dicionarizado das palavras envolvidas (todas foram pesquisadas pelo aluno durante a aula). Ele realmente deixou-se levar, sentiu-se livre para expressar o que entendeu. Em relação ao “Diga-me que seu solene nome (...)”, fica difícil dizer se *A* confundiu “*what*” [o que] com “*that*” [que]: ambas são palavras conhecidas por ele desde o nível básico do curso, o que me leva a especular se, diante de um pronome interrogativo básico como “*what*”, *A* não tenha mesmo preferido lê-lo como “*that*”, porque assim percebeu a ação. Dividido entre a tentativa de versificar e o desejo de embutir numa mesma frase todas as informações existentes, ele é, em geral, um tradutor que, instintivamente, começa as estrofes, mas depois perde-se ao entrar na tradução literal, ao invés de se deixar levar por um instinto, por um mundo, digamos, instintivo. Ele tem um ritmo flexível em que há produção de sentido, porém aliado a um programa de tradução como se fosse uma máquina. Um exemplo pode estar na segunda estrofe de seu “*O Corvo*”, que, a propósito, começa com “instintivamente”:

Instintivamente eu lembrei que era um dezembro triste
e cada brasa que morria deixava seu fantasma sobre o piso.
Ansiosamente eu esperava o dia seguinte: em vão eu desejava
De meu livro interrompido pelo sofrimento – sofrimento pela perda de Lenore –
Pela rara e radiante virgem angelical cujo nome era Lenore.
Sem nome aqui para sempre.

[*Ah, distinctly I remember it was in the bleak December,
And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor.
Eagerly I wished the morrow: vainly I had sought to borrow
From my book surcease of sorrow – sorrow for the lost Lenore, –
For the rare and radiant maiden whom the angels name Lenore –
Nameless here for evermore.*]

Em diálogo com a colega *C*, o aluno parece também aceitar a presença de fantasmas na cena: as brasas morrem e depois deixam um fantasma. Outra imagem poética própria de *A*

enquanto tradutor está na “virgem”, que aqui se torna “angelical”. Em meio à observação atenta de cada palavra no original e seu possível sentido no português, *A* permite-se tirar o “*borrow*” e imprimir seu próprio estilo, falando diretamente sobre seu desejo. O trecho como um todo não se entende, porém: o que ele desejava “de seu livro interrompido pelo sofrimento”? O que poderia ser uma construção poética tornou-se, a meu ver, um misto dessas duas características do tradutor em conflito: não sabe se se solta totalmente ou se obedece à sua concepção literal de tradução, consigo tão arraigada.

Também dividido está o aluno *P*, mas por um conflito de outra ordem. Ele, como *A*, apresenta um problema de redação, em seu “*O Corvo*”: a pontuação, o qual não foi notado em outros de seus textos trabalhados durante o curso. O efeito é uma perda da noção de frase, de elementos cognitivos básicos, de perda até dos pontos finais, perceptível já nas primeiras estrofes:

Numa meia-noite sombria, enquanto eu meditava fraco e fatigado
Sobre um curioso e singular livro de conhecimentos esquecidos
Enquanto cochilava, próximo de adormecer, de repente veio uma batida,
Algo como um gentil tapa, batendo à porta da frente,
“há algum visitante”, murmurei, “batendo à minha porta –
apenas isso e nada mais

Ah, eu me lembro exatamente como, foi num triste dezembro,
E a cada brasa solitária que espelhava seus fantasmas sobre o chão
Ansiosamente eu esperava pela manhã seguinte, em vão eu procurava emprestar
Do meu livro a interrupção do meu sofrimento- Sofrimento pela perda de Lenore
A rara e radiante virgem a quem os anjos chamam Lenore-
Sem nome, aqui, para sempre

E o incerto e sedoso triste farfalhar de cada cortina púrpura
Apavora-me – tomando-me fantásticos temores nunca antes sentidos
Tanto que agora, para acalmar meu coração acelerado, eu repito
“Há algum visitante implorando para entrar pela porta:
É isso e nada mais”.

Isto não quer dizer que ele não experienciou bem o texto. Há mais do que um meneio de cabeça em seu “cochilava”, que reforça seu entendimento do tédio presente no texto. Há, em “a cada brasa (...) ansiosamente eu esperava”, um efeito de subordinação com o verso seguinte capaz de revelar muito da singularidade desse tradutor ao trabalhar com o tom de melancolia que ali predomina. Mas *P* parece ter-se deixado dominar por um tom que, se não predominante em todo o poema, é aquele ao qual o poema nos conduz: o desespero. *P* se desespera, ao traduzir. Capta sentimentos tais como o medo, incorpora elementos valorativos atribuídos à obra de Poe como um todo, pelo professor, tais como o terror, a morbidez, o pavor. *P* acha que tudo é um desespero, passando essa sensação inclusive para a tarefa de traduzir. Sua primeira estrofe é uma tentativa de fazer o verso de uma vez só, sem pausas. Ele parece um automóvel em alta velocidade, derrapando nas curvas de períodos tão longos. Aos poucos, vai deixando nítida sua falta de tranquilidade. Uma frase entra na outra até o tradutor se mostrar perdido, como na terceira estrofe, na qual seu “tanto que” quer justificar sua inquietação. É curioso como *P* entende “*thrilled me*” como “apavora-me”, ao passo que *A* e *C* o entenderam como “me emociona”.

O medo, ou o desespero, ou uma mistura dos dois, *leva P* a não traduzir a estrofe de número sete. Desespera-se a ponto de saltar duas estrofes inteiras, traduz a décima, inicia a seguinte, mas não a conclui (Vide anexo). Acredito, desta forma, que o trabalho com o desespero, de extremo desconforto para o tradutor, o tenha impedido de terminá-lo.

Há, contudo, exceções ao longo do caminho:

Logo minha alma cresce mais forte, não mais hesitante então
“Senhor”, eu disse, “ou madame, eu imploro humildemente seu perdão,
mas o fato é que eu estava cochilando, e então você bateu gentilmente
e tão fracamente você veio bater, bater à minha porta
Que eu mal ouvi” – eu abri a porta –

Trevas e nada mais.

*[Presently my soul grew stronger: hesitating then no longer,
“Sir”, said I, “or Madam, truly your forgiveness I implore;
But the fact is I was napping, and so gently you came rapping.
And so faintly you came tapping, tapping at my chamber door,
That I scarce was sure I heard you”— here I opened wide the door –
darkness there and nothing more.]*

Nesta quarta estrofe, *P* revela-se extremamente poético ao expressar a sensação de languidez, de explicação quase servil por parte do narrador, ao mesmo tempo em que constrói uma certa cadência de tom suave na repetição das duas palavras terminadas em “-mente” e, a seguir, do verbo “bater”. Ao finalizar com “trevas”, entretanto, causa um impacto mais próximo ao desespero do que do tom ainda dominante de melancolia e languidez, próprio de todo o trecho.

Este parece ser o conflito de *P*, então: não sabe se constrói o poema dominado pelo desespero, ou se capta outros sentimento a cada vez. Há, em *P*, digamos assim, um excesso de sensibilidade. Vejamos a décima estrofe, por exemplo:

Mas o corvo sentado solitário sobre o plácido busto apenas disse
Aquele única palavra, como se despejasse sua alma naquela única palavra
Nada novo então ele exclamou – nem uma pena dele esvoaçou
Até que eu, não mais que num murmurar, disse “outros amigos voaram antes”-
Então o pássaro disse, “Nunca mais”.

*[But the Raven, sitting lonely on the placid bust, spoke only
That one word, as if his soul in that one word he did outpour.
Nothing farther then he uttered, not a feather then he fluttered;
Till I scarcely more than muttered, “other friends have flown before:
On the morrow he will leave me, as my Hopes have flown before.”
Then the bird said, “Nevermore.”]*

Em meio às construções “desesperadas”, sem pausa, sem fôlego, o tradutor oculta “*as my hopes have flown before*” [como minhas esperanças voaram antes]. Ele próprio não quer “perder as esperanças” em relação à tradução: não é algo que ele quer viver enquanto tradutor do poema.

Há pura sensação em seus dois primeiros versos sem pontuação, bem como na repetição da palavra “palavra” e na rima entre “exclamou” e “esvoaçou”. *P* escreve também “não mais que num murmurar”, já que durante toda a ação, até aqui, o narrador não fez nada mais que murmurar. *P* mantém o tom, não vê que é “*more than muttered*” [mais do que murmurou]. O efeito, apesar disso, é interessante: parece que outros amigos voaram antes e que não vão voar nunca mais, sendo que o refrão é um elemento central do desespero em “*The Raven*”, e *P*, mais uma vez, lê o poema através dele.

Senti no trabalho de *P* o predomínio da atuação desse “sujeito em excesso”, no sentido de que, muito provavelmente, ele não tinha controle sobre o seu processo de compreensão do texto. Houve traduções que me mostraram um tipo de atuação explicitamente típica do mero leitor transformado em sujeito. A tradutora *E*, por exemplo, ao traduzir “*Prophet*” como “pagão”, nas estrofes 15 e 16. Nenhum dos tradutores profissionais analisados traduziram-no por “profeta”. Por que “pagão”? Porque Plutão é um deus pagão e há referência a ele no poema? Seria influência de alguma fonte de consulta desconhecida pelo professor, uma vez que *E* trabalhou sozinha, em casa? A própria tradutora, durante a mesma conversa telefônica informal que me revelara sobre seu cansaço ao realizar a parte final da tradução, explicou que não poderia concordar com a tradução de “profeta” porque, para ela, um profeta do mal é, efetivamente, um pagão. É interessante notar que, durante a interação na sala de aula, ela falou em “profeta do mal” duas vezes. Somente através da tradução, *E* foi capaz de ativar em si elementos de sua enciclopédia cultural, de seu conhecimento anterior, que, num processo de escritura, não a deixaram escrever “profeta”. Em sua tradução, o “tentador” também desaparece. A tentação, como se sabe, é um elemento importante para o catolicismo. Ao retirar a tentação, a tradutora

desaparece também com o profeta e deixa surgir o pagão. Há coerência num ambiente pré-cristão, quando “profeta” seria, no mínimo, bíblico. Há elementos em “*The Raven*”, a propósito, que indicam a presença de elementos cristãos sem fins cristãos, como serafins, anjos, céus... e há um demônio que atormenta, mas que também seduz.

E era a tradutora que mais demonstrava ter conhecimentos sobre a obra de Poe. Há, em Poe, um sentido geral de excitação (WOMACK, 1998) presente em contos e, de forma mais explícita, também em seus primeiros poemas (SILVERMAN, 1993: 8). Os próprios sentimentos de horror, pavor, medo, desespero e curiosidade, mais prontamente identificáveis em Poe pelos alunos, trazem consigo um laço tênue com o de *excitação*, que está, a meu ver, também presente em “*The Raven*”, sobretudo entre a sexta e a décima estrofes, quando se dá a entrada do corvo em cena e toda a movimentação do narrador, até então entediado, em torno de entender por que o pássaro ali estava. Entre medo e curiosidade, a excitação se mostra nítida. *E*, ao contrário de *P*, para quem há pavor, e de *A* e *C*, para quem há emoção, entende que há excitação, em sua terceira estrofe:

E o farfalhar incerto e melancólico da cortina púrpura de seda
Excita-me - enche-me de terrores fantásticos nunca antes sentidos;
Somente agora, que eu acalmei as batidas de meu coração, levantei-me repetindo:
“Há algum visitante suplicando entrada na porta de meu quarto:
É isto e nada mais”.

[*And the silken, sad, uncertain rustling of each purple curtain
Thrilled me – filled me with fantastic terrors never felt before;
So that now, to still the beating of my heart, I stood repeating:
“Tis some visitor entreating entrance at my chamber door –
Some late visitor entreating entrance at my chamber door – ;
This it is and nothing more”.*]

E nos oferece um “farfalhar incerto e melancólico” muito impressionante, capaz de, inclusive, manter uma forma de aliteração, na presença da “cortina púrpura de seda”. “Excita-me” é a marca dessa leitura global do poema. Poe, em toda a sua obra, sensualiza muito a ação. Aqui, por exemplo, através da cortina, do veludo das almofadas. *E* entende que o poeta está excitado no início do poema. Nem os profissionais nem os outros tradutores-aprendizes o fizeram: *E* diz “excita-me” e não outra coisa. O que a excita é o poema, certamente: *E*, além de historiadora, nasceu e cresceu no circo. Tudo o que se relaciona à arte, ao espetáculo, às humanidades, leva-a mais a um sentimento de *excitação* do que a qualquer outro. Assim, também, os terrores ficam “fantásticos e nunca antes sentidos”. Ficou fácil para ela compreender aqui sem ter que mudar as palavras. Mas será que ela também está erotizando o poema, visto que Poe o faz com as cortinas? Por que *E* não entendeu o som da cortina como um tom que acalma os ânimos? Por que *E* não entendeu que alguém entrou na casa? Um gato, talvez? Um fantasma? A resposta talvez seja porque ela simplesmente reconheceu um clima de excitação. Ela, *E*, que não é Gondin, nem *P*, nem Machado, nem Pessoa ou outra pessoa. Ela, na busca por constituir-se como sujeito-tradutor de sua leitura.

CONCLUSÃO

A reflexão sobre o papel da leitura e o da tradução para aquele que traduz serviu como ponto de partida para que a análise das oito traduções de *"The Raven"*, entre as profissionais e as produzidas pelos alunos de leitura em LE, se efetivasse. Mais do que isso, porém, esse enriquecimento mudou minha compreensão sobre as duas atividades. Após a realização da pesquisa, passei a entender mais sobre a importância de cada uma, leitura ou tradução, para o processo interpretativo de quem lida com a palavra, estrangeira ou não.

Entre as principais diferenças entre leitura e tradução apontadas pela pesquisa enquanto atividades promotoras da atribuição de sentido, está a de que traduzir é uma forma de leitura. É importante ressaltar que o inverso não é verdadeiro, ou seja, ler não é necessariamente uma forma de tradução. Também vale lembrar que a tradução é a materialidade de uma leitura, porque implica na formalidade de se colocar no papel aquilo que se interpretou do texto lido. Outra distinção importante é a de que a tradução não comporta "descaso", no sentido de que o tradutor precisa observar todos os pontos de discussão do texto com igual interesse para construir essa materialidade textual dentro da mesma perspectiva do texto em LE. Por isso, a leitura constitui-se em processo, enquanto a tradução é um produto que, por envolver tanto a leitura quanto a escrita, não deixa de lado a noção de processo. Traduzir e ler são formas de compreensão, mas traduzir tem de incluir a interpretação, por trabalhar com sentidos e não meramente com significados. Por isso este trabalho entende que interpretar é contemplar profundamente um objeto a ponto de lhe atribuir sentidos, e não apenas de decodificar-lhe os elementos gráficos. Interpretar pode ser uma

atitude própria também da leitura, entretanto, porém inescapável num ato de tradução que não seja mecanicista: ao compreender, o indivíduo sente e presente um gênero de discurso. Ao interpretar, torna-se sujeito do que compreendeu. Porém, pelos motivos apontados aqui, a tradução põe à prova, mais que a leitura, a habilidade do sujeito em trabalhar sua própria língua materna e, assim, mostrar que foi capaz de interpretar.

O tradutor que melhor redige é também o que melhor lê, não apenas na LE, mas sobretudo em sua LM, pois a competência do trabalho do tradutor na LM, se não for decisiva para que o processo se dê, é ao menos determinante do grau de dificuldade que ele vai enfrentar para realizar sua tarefa.

Uma questão que pode se sobrepor a isto é se a tradução por um tradutor que não trabalha habilmente com a LM pode ser considerada uma má tradução assim como aquela realizada por um tradutor que não trabalha habilmente a leitura de um texto na LE. É difícil distinguir uma boa tradução de uma má tradução nesse sentido. Não há como apontar uma fronteira definitiva, mas a pesquisa revela que, mesmo trabalhando com dificuldade a LM ou tendo dificuldades em trabalhar a LE, o tradutor pode realizar atos tradutórios criativos. E há aqueles que, mesmo potencialmente capazes de traduzir bem por terem grande proficiência nas línguas envolvidas, podem realizar um trabalho ruim. O que é possível de fato dizer é que o grande exemplo de má tradução é aquela realizada mecanicamente, por excluir o sujeito da tarefa tradutória.

Em muitas frentes de trabalho, de estudos e de ensino da tradução, ela tem sido vista como uma repetição de formas, mas tendo em vista que o gesto interpretativo envolve uma certa figuração, uma imprevisibilidade, um sentido de descoberta, e que a língua tem uma perspectiva

histórica que a orienta, de acordo com diferentes relações sociais e ideológicas, o trabalho com a linguagem não pode privilegiar a língua enquanto sistema. Embora haja uma infinidade de recursos lingüísticos capazes de expressar um sem-número de emoções e sentimentos, eles só são capazes de expressar alguma coisa se trabalhados por um sujeito que lê com os olhos ao mesmo tempo em que com toda essa bagagem social e ideológica que ele traz consigo ao realizar qualquer ato de interpretação.

O ensino de tradução, como pude constatar, costuma privilegiar o uso de atividades com glossários e listagens, condicionando o processo de leitura à tradução palavra-por-palavra, condicionando o aluno a uma noção de sentido imanente e, conseqüentemente, coibindo o estímulo à inferência, impedindo a criação de um sentido de interpretação nesse aluno. O ensino de tradução tem, assim, ressaltado que a tarefa tradutória depende de uma fidelidade ao original que pressupõe a literalidade voltada para o trabalho com orações, e não com enunciados. O tradutor é, muitas vezes, considerado como uma entidade neutra, uma máquina de tradução capaz de repassar na língua de chegada os itens lexicais apreendidos na língua de partida, mas que não entende quase nada do que lê ou traduz.

De acordo com este estudo, quando interpretam, os alunos não conseguem ser iguais ao texto de partida, mesmo que queiram, pois há muitas vozes discursivas envolvidas, seja a do autor, a do leitor, do tradutor, cada um com a partir de formações ideológicas e condições de produção distintas, todas envolvidas e, muitas vezes, em concorrência. O trabalho promove, então, uma noção de texto enquanto um espaço social de intencionalidades subjetivas diversificadas.

Há, aqui, lugar para a pergunta sobre se o sujeito em tradução está então livre para produzir um texto diferente do original. Digamos que ele obedece, sem saber, o percurso de sua leitura, que por sua vez está comprometido com os percursos de leitura realizados pelo autor e também pelo futuro leitor do texto traduzido. A partir desta idéia, o texto traduzido é mesmo diferente, porém não é “livre” do original. Ao trabalhar com um todo enunciativo, e não com um amontado de orações, o tradutor trabalha com gêneros de discurso, ou seja, com determinadas formas enunciativas – e não outras. O trabalho de tradução não trabalha com imanência, mas sim com um comprometimento entre gêneros do discurso. Como sujeito dialógico, o tradutor não pode atribuir qualquer significado, embora possa atribuir vários a um mesmo texto. Ele não pode atribuir qualquer sentido justamente porque está realizando um diálogo com os outros do discurso. Atribuir qualquer sentido que se queira seria uma ingenuidade para o sujeito que traduz, e o sujeito em tradução, na posição de sujeito, não é ingênuo.

Após a discussão a respeito do que é tradução e o que é leitura para aquele que traduz, bem como da tentativa de se construir uma noção de sujeito em tradução, a pesquisa busca analisar a necessidade de alguns alunos de leitura precisarem traduzir para sentirem que estão compreendendo o texto. Para isso, discutem-se práticas pedagógicas que privilegiam atividades mecânicas em sala de aula de tradução. São apresentadas também algumas estratégias e procedimentos que foram mais enfatizados na aplicação da pesquisa, seguida de discussão sobre essa leitura até chegar no último procedimento, que foi a tradução do poema. O que melhor pude constatar, aqui, foi que a relação passiva do aluno com a leitura é corroborada principalmente pela mera percepção de que há itens lexicais desconhecidos, pela dificuldade de acesso à memória lexical e pelo repertório de decisões mecânicas diante da leitura proveniente da tradição

escolar. Assim ficou claro que, durante a fase da leitura, os alunos se esforçam para chegar ao sentido, mas não chegam a dar tudo de si. Enfrentam, em outras palavras, grande dificuldade de se posicionar criticamente.

Também entendi que, mais do que estar lidando com o trânsito entre as línguas envolvidas, a situação de ensino, seja de leitura ou de tradução, enfrenta os mesmos problemas em relação à condução do aluno ao processo de atribuição de sentido. É nesse âmbito de ação que me permito questionar se as salas de aula, tanto de leitura quanto de tradução, não necessitam empreender uma mesma reflexão para discutirem seus problemas e se não estão perdendo tempo e espaço para a formação de tradutores ou, ao menos, de leitores proficientes, ao invés de prováveis leitores deficientes dentro de classes de leitura, sobretudo das que se voltam para o que se convencionou chamar de classes de inglês instrumental. Afinal, muitos cursos de leitura dessa categoria acabam por fazer do propósito específico uma forma de cercear a amplitude do ensino de leitura. Frente à marcada oposição entre “ser tradutor” e “ser leitor” imposta aos alunos, ou diante da dicotomia entre o uso de textos técnicos *versus* o uso de outros textos, tornam-se cursos que privam os alunos de exercitar sua criatividade porque recusam-se a ensinar leitura de maneira mais ampla. A tradução faz parte dessa amplitude da leitura enquanto atividade e permite que os cursos abram espaço não só para ensinar a ler, mas também para ensinar fatos sobre a leitura.

A partir desta pesquisa, creio ter-me conscientizado, ainda, de que as teorias de tradução de cunho mecanicista não encontrarão um lugar de existência junto ao ensino de leitura sem que enfrentem situações muito conflituosas ao longo do caminho. Embora muitas pesquisas venham sendo realizadas no sentido de questionar o papel de práticas mecanicistas no ensino de leitura, acredito que minha pesquisa acrescenta dados importantes ao debate por discutir as sutilezas do

tema dentro do ensino de leitura em LE, mas em interface com o de tradução. Até onde posso apurar, mesmo com a realização de muitas pesquisas contrárias ao uso de práticas mecanicistas no ensino de leitura e de tradução, essas práticas persistem insistentemente em diversas frentes de trabalho em nosso país e, por isso, qualquer contribuição que possa apontar outros rumos para o ensino de leitura e de tradução, por mínima que seja, será bem-vinda aos estudiosos do tema.

Este estudo não pretendeu, contudo, resolver a questão do emprego de práticas mecânicas diversas ocorridas nas salas de aula de leitura e de tradução. Ele pretendeu apenas oferecer subsídios para o debate em relação ao assunto. Houve, por isso mesmo, limitações que, ao concluir o trabalho, sou capaz de enumerar. Em primeiro lugar, a experiência voltou-se somente para o trabalho com alunos leitores adultos, com um grau de escolaridade de nível superior e pertencentes à mesma classe social. Ao discorrer sobre o uso do conhecimento anterior dos alunos, por exemplo, não levantei hipóteses que poderiam apontar para variações nos resultados da pesquisa em relação a um público com conhecimento anterior de mundo e de leitura mais diversificados. Desta forma, não me é possível vislumbrar como teria sido esta pesquisa se ela tivesse sido realizada com alunos mais jovens, pertencentes a outras classes sociais ou que, por exemplo, estivessem cursando a escola no segundo grau.

Outra limitação me ocorre a partir dos resultados discutidos no Capítulo 2 a respeito de uma incoerência metodológica, em meu papel de professor, quanto ao uso de um modelo de leitura para textos dissertativo-argumentativos nas aulas. Como se viu, o método escolhido não se encaixava no ambiente da sala de aula porque o propósito inicial do trabalho era o de que os alunos lessem textos literários. Pretendi utilizar um modelo de leitura, quando a própria dinâmica das aulas mostrou não haver necessidade da aplicação de nenhum modelo formal. A partir do

momento em que os próprios alunos acabaram optando pela liberdade na realização dos passos de leitura, ou seja, pela não-utilização de um modelo que não fosse o próprio fluxo de leitura, questiono-me se minha influência sobre o trabalho dos alunos, tanto no que se refere à dinâmica de leitura como ao poema de Edgar Allan Poe, mais especificamente, poderia ter sido estudada sob outros pontos de vista e com maior profundidade.

Quero lembrar, por exemplo, que apesar de eles próprios terem tomado a dianteira sobre como proceder durante as atividades do curso, acabaram adotando algum procedimento proveniente da aplicação inicial do modelo de Dias: afinal, eles acabaram por dividir a leitura dos textos em pelo menos três etapas, quais sejam: a de leitura preliminar do texto, seguida de uma fase de consulta e, finalmente, de uma leitura mais detalhada. A maneira como esses procedimentos influenciaram no resultado das traduções produzidas pelos alunos não foi estudada. Desta forma, este estudo deixa margem para que esses detalhes sejam aprofundados em uma oportunidade futura.

Por outro lado, alguns aspectos da pesquisa não apenas parecem ter sido explorados satisfatoriamente, como foram capazes de revelar dados novos para o entendimento da situação de leitura que envolve tradução. Toda a discussão sobre as práticas tradutórias na atividade de leitura apontavam para a influência da palavra na LM sobre aquela na LE. Mais do que isso, entretanto, a pesquisa revelou que, a partir da inserção da tradução na leitura de textos em inglês, os alunos acabaram atestando ter melhorado seu desempenho também na leitura e na escrita de textos em língua materna.

Assim, se não é possível afirmar que o espaço da aula de leitura em LE é definitivamente propício para a formação de tradutores, posso afirmar, através deste trabalho, que a introdução da tradução no processo de leitura em LE poderá melhorar sobremaneira o modo como os alunos lêem na LE e também na LM (desde que se promova um entendimento não mecânico da palavra). Em outras palavras, constatei que, se esta experiência não pode atestar a capacitação de tradutores profissionais a partir de um curso de leitura em LE, pelo menos é possível dizer que há um grande potencial para se formar tradutores a partir do leitor de LM que existe dentro do indivíduo que lê em LE.

Esta pesquisa poderia continuar, portanto, através do estudo desses alunos dentro de um curso formal de tradução. A partir disso, pode ser que esses alunos tenham um desempenho melhorado caso se decidam por um estudo formal de tradução a partir da experiência que tiveram com sua inserção num curso primeiramente voltado para a leitura de textos literários em inglês. Minha vivência como profissional do ensino de leitura em LE e de tradução me diz, hoje, a todo momento, que sem as experiências de se traduzir textos literários, a construção do sentido, para qualquer tipo de texto, parece ficar, de algum modo, incompleta.

Outra constatação importante é a de que, não importando se se trata de um curso de leitura ou de tradução, a inclusão da discussão sobre aspectos de conscientização dos alunos sobre os papéis do tradutor e do leitor na sociedade produz um senso de responsabilidade desses aprendizes diante de sua tarefa que é, em si, mais importante do que as reflexões que são feitas sobre as línguas em jogo. Exemplo disso está no questionamento que faço sobre se os alunos, ao lerem um texto em inglês, ainda continuam apenas querendo dar conta do significado, em vez de atribuir sentidos ao texto e buscar um senso de apreciação para ele. A resposta é positiva, mas

somente às vezes, uma vez que, como se viu na interação entre os alunos *E* e *P*, no final do Capítulo 2, foi a criação de uma consciência maior sobre as origens do significado e da atribuição de sentido, aliada a uma maior elaboração acerca da profissão do tradutor, que eles foram capazes de tomar as posturas que tomaram diante de seus textos. Os resultados daquela discussão evidenciam-se na realização de suas traduções. Delas podemos inferir que eles revelam ter criado uma consciência a respeito das intenções do autor, do leitor e do tradutor diante de suas práticas. Isto se deve, sem dúvida, à sua busca por um posicionamento ético, consciente e responsável diante do texto enquanto sujeitos produtores de sentido, e não enquanto meros leitores.

Este sentido de conscientização sobre as diferentes intenções dos sujeitos envolvidos na tarefa tradutória é importante por ser um dos objetivos deste trabalho que pôde ser verificado principalmente a partir da constatação de que a experiência envolveu a noção de prazer aliada à noção de apreciação do texto, além de promover a discussão sobre a origem do sentido. Ademais, a experiência levou à formação de um sentido de conscientização ao promover o debate dos alunos sobre a capacidade de decisão sobre as maneiras de se redigir um texto e sobre a atribuição de sentido ser, ao mesmo tempo, individual e ideológica. Os sujeitos analisados mostraram, na experiência, que entenderam ser a tradução um meio capaz de distinguir o mero usuário das línguas envolvidas do sujeito que trabalha com a linguagem.

Suas traduções não têm mérito artístico, mas mostram a afetividade com que eles enfrentaram a tarefa e como eles se transformaram quando voltaram a ler seus textos técnicos, após terem passado por uma grande experimentação sobre sua LM e sua própria linguagem. As traduções de todos os alunos têm, por assim dizer, seus “altos e baixos”. Não são traduções profissionais, mas todos se arriscam, se mostram subjetivamente. Nenhum forneceu um trabalho

distante de si próprio e de uma consciência sobre o que estava fazendo. De qualquer modo, percebo que nem os tradutores profissionais foram criativos todo o tempo. Do mesmo modo que me questiono sobre se um aluno realmente entendeu ou foi influenciado pelo dicionário ao trabalhar com o texto estrangeiro, também me questiono sobre até onde o tradutor profissional entendeu realmente ou se também não ficou preso a algum tipo de “amarra”, como, por exemplo, a imposição da métrica e da rima. Automáticos todos o são, em dado momento. Todos possuem seus “altos e baixos”. Todos trabalham em nome de alguma formalidade mas, por vezes, se soltam dela. Até Edgar Allan Poe pode ter tido seus “altos e baixos”. Nada nos garante que determinadas posturas em seu texto não sejam fruto de mera formalidade ou de eventual falta de inspiração. Nenhum dos sujeitos que lêem devem ser tratados, assim, como uma certa “expressão da perfeição”, pois que, não nos esqueçamos, não há perfeição nem nos textos nem naqueles que os escrevem. A tomada de decisão sobre que caminho seguir diante do texto, sobre quando e como segui-lo, cabe ao diálogo que cada um, autor, leitor ou tradutor vier a estabelecer com o trabalho que estiver executando.

Em busca de um sentimento de sensação por parte dos alunos em relação ao texto lido, a inserção de textos literários foi capaz de mostrar que é difícil um leitor escapar da leitura sem experimentar alguma sensação, algum sentimento que lhe toque no íntimo e, portanto, excite sua criatividade. Em especial com a poesia, o aluno mais sente do que julga, e aí se dá seu verdadeiro ato de compreensão. Em geral, os textos técnicos, enquanto gêneros do discurso, não se voltam para se falar do irreal e do imaginário. O resultado da experiência com os textos literários foi que, ao lhes facilitar o posicionamento como sujeitos de sua leitura, eles tiveram mais facilidade em lidar com os textos técnicos, após a realização da pesquisa.

A busca pela sensação, mais do que pela compreensão do texto traduzido mostrou, em um primeiro momento, o aluno inscrevendo-se como sujeito de sua LM na LE para chegar a uma definição das palavras que ele usou. Ele ativou um processo identificatório inconsciente que o levou a atribuir sentidos e a também aprender mais inglês. Tanto durante a confecção de parte da tradução, feita em classe, como na partes que foram realizadas em casa, fora do ambiente de aula, pude constatar que o jogo de atribuição de sentidos foi sempre inesperado para o próprio aluno, que houve a mobilização de sensações que estavam fora do poema, e que existiam inconscientemente para o leitor em outras experiências de sua vida. O sentido, assim, mostrou-se como algo que não pode ser dado de antemão.

A inserção da tradução não é uma “fórmula mágica” que pretende resolver a questão da atribuição de sentidos ao texto estrangeiro lido por um brasileiro. Esta experiência mostra, apenas, que ela pode ser um bom caminho para se evitar muitos dos percalços interpretativos ocorridos durante a simples leitura de um texto em LE. Acredito que a maior contribuição deste trabalho está mesmo em sua tentativa de mostrar que a transformação do leitor em sujeito é possível e que não existe sujeito sem conscientização a respeito da atividade que ele desempenha: o tradutor enquanto sujeito será mesmo aquele que responde, que assume as posturas tomadas na escritura de seu texto, que não enxerga a língua enquanto uma mera ferramenta.

A língua estrangeira, por isso, passa a ser algo constitutivo do tradutor, como na LM, e não um fator de alienação. A tradução se torna uma maneira de avaliar a própria leitura. A tradução torna-se reveladora do sujeito que lê. Ao traduzir, o leitor transforma a rede de significações, mexe com ela, não apenas a repete, sem gosto, sem sabor, sem sentido. Ele lê, por exemplo, Edgar Allan Poe, e o compreende. Ao traduzi-lo, porém, ele se manifesta a respeito

dessa compreensão. E, como manifestação não é alienação, a tradução deixa de ser uma questão de língua para se tornar uma questão de discurso.

ANEXOS⁴⁵

ANEXO 1:

“THE RAVEN”, POR EDGAR ALLAN POE (1845)⁴⁶.

1) Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
Over many a quaint and curious volume of forgotten lore,
While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
As of some one gently rapping, rapping at my chamber door.
“Tis some visitor”, I muttered, “tapping at my chamber door –
– Only this and nothing more”.

2) Ah, distinctly I remember it was in the bleak December,
And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor.
Eagerly I wished the morrow: vainly I had sought to borrow
From my book surcease of sorrow – sorrow for the lost Lenore, –
For the rare and radiant maiden whom the angels name Lenore –
Nameless *here* for evermore.

3) And the silken, sad, uncertain rustling of each purple curtain
Thrilled me – filled me with fantastic terrors never felt before;
So that now, to still the beating of my heart, I stood repeating:
“Tis some visitor entreating entrance at my chamber door –
Some late visitor entreating entrance at my chamber door – ;
This it is and nothing more”.

4) Presently my soul grew stronger: hesitating then no longer,
“Sir”, said I, “or Madam, truly your forgiveness I implore;
But the fact is I was napping, and so gently you came rapping.
And so faintly you came tapping, tapping at my chamber door,
That I scarce was sure I heard you”— here I opened wide the door –
darkness there and nothing more.

5) Deep into that darkness peering, long I stood there, wondering, fearing,
Doubting, dreaming dreams no mortals ever dared to dream before;
But the silence was unbroken, and the stillness gave no token
And the only word there spoken was the whispered word, “Lenore!”
This I whispered, and an echo murmured back the word. “Lenore!”—
merely this and nothing more.

⁴⁵ As estrofes de todos os poemas apresentados nos anexos foram numeradas para facilitar a consulta de trechos específicos, com exceção do poema da tradutora “C”, numerado por ela mesma no momento da tradução.

⁴⁶ Retirado de Corrêa (1986).

6) Back into the chamber turning, all my soul within me burning,
 Soon again I heard a tapping, something louder than before.
 “Surely”, said I, “surely that is something at my window lattice;
 Let me see, then, what thereat is, and this mystery explore, –
 Let my heart be still a moment and this mystery explore –
 ‘Tis the wind and nothing more”.

7) Open here I flung the shutter, when, with many a flirt and flutter,
 In there stepped a stately Raven of the saintly days of yore.
 Not the least obeisance made he, not a minute stopped or stayed he,
 But, with mien of lord or lady perched above my chamber door –
 Perched upon a bust of Pallas just above my chamber door –
 Perched and sat, and nothing more.

8) Then this ebony bird beguiling my sad fancy into smiling,
 By the grave and stern decorum of the countenance it wore,
 “Though thy crest be shorn and shaven, thou,” I said, “art sure no craven,
 Ghastly, grim, and ancient Raven, wandering from the nightly shore:
 Tell me what thy lordly name is on the Night's Plutonian shore!”
 Quoth the Raven, “Nevermore.”

9) Much I marvelled this ungainly fowl to hear discourse so plainly,
 Though its answer little meaning, little relevancy bore;
 For we cannot help agreeing that no living human being
 Ever yet was blessed with seeing bird above his chamber door –
 Bird or beast upon the sculptured bust above his chamber door –
 With such name as “Nevermore.”

10) But the Raven, sitting lonely on the placid bust, spoke only
 That one word, as if his soul in that one word he did outpour.
 Nothing farther then he uttered, not a feather then he fluttered;
 Till I scarcely more than muttered, “other friends have flown before:
 On the morrow *he* will leave me, as my Hopes have flown before.”
 Then the bird said, “Nevermore.”

11) Startled at the stillness broken by reply so aptly spoken,
 “Doubtless,” said I, “what it utters is its only stock and store,
 Caught from some unhappy master whom unmerciful Disaster
 Followed fast and followed faster till his songs one burden bore,
 Till the dirges of his Hope that melancholy burden bore
 Of ‘Never – nevermore’.”

12) But the Raven still beguiling all my fancy into smiling,
 Straight I wheeled a cushioned seat in front of bird and bust and door;
 Then, upon the velvet sinking, I betook myself to linking
 Fancy unto fancy, thinking what this ominous bird of yore,
 What this grim, ungainly, ghastly, gaunt, and ominous bird of yore
 Meant in croaking “Nevermore.”

ANEXO 2:**QUATRO TRADUÇÕES PROFISSIONAIS DE “THE RAVEN”.****O CORVO****Edgar Allan Poe****Tradução de Machado de Assis (1883)**

1) Em certo dia, à hora, à hora,
Da meia-noite que apavora,
Eu caíndo de sono e exausto de fadiga,
Ao pé de muita lauda antiga,
De uma velha doutrina, agora morta,
Ia pensando, quando ouvi à porta
Do meu quarto um soar devagarinho
E disse estas palavras tais:
“É alguém que me bate à porta de mansinho;
Há de ser isso e nada mais”.

2) Ah! bem me lembro! bem me lembro!
Era no glacial dezembro;
Cada brasa do lar sobre o chão refletia
A sua última agonia.
Eu, ansioso pelo sol, buscava
Sacar daqueles livros que estudava
Repouso (em vão!) à dor esmagadora
Destas saudades imortais
Pela que ora nos céus anjos chamam Lenora,
E que ninguém chamará jamais.

3) E o rumor triste, vago, brando
Das cortinas ia acordando
Dentro em meu coração um rumor não sabido
Nunca por ele padecido.
Enfim, por aplacá-lo aqui no peito,
Levantei-me de pronto e: “Com efeito
(Disse) é visita amiga e retardada
Que bate a estas horas tais.
É visita que pede à minha porta entrada:
Há de ser isso e nada mais”.

4) Minhalma então sentiu-se forte;
Não mais vacilo e desta sorte
Falo: “Imploro de vós – ou senhor ou senhora –
Me desculpeis tanta demora.
Mas como eu, precisando de descanso,
Já cochilava, e tão de manso e manso
Batestes, não fui logo prestemente,
Certificar-me que aí estais.”
Disse: a porta escancarou, acho a noite somente,
Somente a noite, e nada mais.

5) Com longo olhar escruto a sombra,
Que me amedronta, que me assombra,
E sonho o que nenhum mortal há já sonhado,
Mas o silêncio amplo e calado,
Calado fica; a quietação quieta:
Só tu, palavra única e diletta,
Lenora, tu como um suspiro escasso,
Da minha triste boca sais;
E o eco, que te ouviu, murmurou-te no espaço;
Foi isso apenas, nada mais.

6) Entro co’ a alma incendiada.
Logo depois outra pancada
Soa um pouco mais forte; eu, voltando-me a ela:
“Seguramente, há na janela
Alguma coisa que sussurra. Abramos.
Eia, fora o temor, eia, vejamos
A explicação do caso misterioso
Dessas duas pancadas tais.
Devolvamos a paz ao coração medroso.
Obra do vento e nada mais.”

7) Abro a janela e, de repente,
Vejo tumultuosamente
Um nobre Corvo entrar, digno de antigos dias.
Não despendeu em cortesias
Um minuto, um instante. Tinha o aspecto
De um *lord* ou de uma *lady*. E pronto e reto
Movendo no ar as suas negras alas.
Acima voa dos portais,
Trepou, no alto da porta, em um busto de Palas;
Trepado fica, e nada mais.

8) Diante da ave feia e escura,
Naquela rígida postura,

Com o gesto severo – o triste pensamento
Sorriu-me ali por um momento,
E eu disse: “Ó tu que das noturnas plagas
Vens, embora a cabeça nua tragas,
Sem topete, não és ave medrosa,
Dize os teus nomes senhoriais:
Como te chamais tu na grande noite umbrosa?”
E o corvo disse: “Nunca mais”.

9) Vendo que o pássaro entendia
A pergunta que lhe eu fazia,
Fico atônito, embora a resposta que dera
Difícilmente lha entendera.
Na verdade, jamais homem há visto
Coisa na terra semelhante a isto:
Uma ave negra, friamente posta,
Num busto, acima dos portais,
Ouvir uma pergunta e dizer em resposta
Que este é o seu nome: “Nunca mais”.

10) No entanto, o corvo solitário
Não teve outro vocabulário,
Como se essa palavra escassa que ali disse
Toda sua alma resumisse.
Nenhuma outra proferiu, nenhuma,
Não chegou a mexer uma só pluma,
Até que eu murmurei: “Perdi outrora
Tantos amigos tão leais!
Perderei também este em regressando a aurora.”
E o corvo disse: “Nunca mais.”

11) Estremeço. A resposta ouvida
É tão exata! É tão cabida!
“Certamente, digo eu, essa é toda a ciência
Que ele trouxe da convivência
De algum mestre infeliz e acabrunhado
Que o implacável destino há castigado
Tão tenaz, tão sem pausa, nem fadiga,
Que dos seus cantos usuais
Só lhe ficou, da amarga e última cantiga,
Esse estribilho: “Nunca mais.”

12) Segunda vez, nesse momento,
Sorriu-me o triste pensamento;
Vou sentar-me defronte ao Corvo magro e rudo;

E mergulhando no veludo
Da poltrona que eu mesmo ali trouxera
Achar procuro a lúgubre quimera.
A alma, o sentido, o pávido segredo
Daquelas sílabas fatais,
Entender o que quis dizer a ave do medo
Grasnando a frase: “Nunca mais.”

13) Assim, posto, devaneando,
Meditando, conjecturando,
Não lhe falava mais: mas se lhe não falava,
Sentia o olhar que me abrasava,
Conjecturando fui, tranqüilo, a gosto,
Com a cabeça no macio encosto,
Onde os raios da lâmpada caíam,
Onde as tranças angelicais
De outra cabeça outrora ali se desparziam,
E agora não se esparzem mais.

14) Supus então que o ar, mais denso,
Todo se enchia de um incenso.
Obra de serafins que, pelo chão roçando
Do quarto, estavam meneando
Um ligeiro turíbulo invisível;
E eu exclamei então: “Um Deus sensível
Manda repouso à dor que te devora
Destas saudades imortais.
Eia, esquece, ia, olvida essa extinta Lenora.”
E o corvo disse: “Nunca mais.”

15) “Profeta, ou o que quer que sejas!
Ave ou demônio que negrejas!
Profeta sempre, escuta: Ou venhas tu do inferno
Onde reside o mal eterno,
Ou simplesmente naufrago escapado
Venhas do temporal que te há lançado
Nesta casa onde o Horror, o Horror profundo
Tem os seus lares triunfais,
Dize-me: “Existe acaso um bálsamo no mundo?”
E o corvo disse: “Nunca mais.”

16) “Profeta, ou o que quer que sejas!
Ave ou demônio que negrejas!
Profeta sempre, escuta, atende, escuta, atende!
Por esse céu que além se estende,

Pelo Deus que ambos adoramos, fala,
Dize a esta alma se é dado inda escutá-la
No Éden celeste a virgem que ela chora
Nestes retiros sepulcrais.
Essa que ora nos céus anjos chamam Lenora!”
E o corvo disse: “Nunca mais.”

17) “Ave ou demônio que negrejas!
Profeta, ou o que quer que sejas!
Cessa, ai, cessa!, clamei, levantando-me, cessa!
Regressa ao temporal, regressa
À tua noite, deixa-me comigo.
Vai-te, não fique no meu casto abrigo
Pluma que lembre essa mentira tua,
Tira-me ao peito essas fatais
Garras que abrindo vão a minha dor já crua.”
E o corvo disse: “Nunca mais.”

18) E o corvo aí fica, ei-lo trepado
No branco mármore lavrado
Da antiga Palas; ei-lo imutável, ferrenho.
Parece, ao ver-lhe o duro cenho,
Um demônio sonhando. A luz caída
Do lampião sobre a ave aborrecida
No chão espria a triste sombra; e fora
Daquelas linhas funerais
Que flutuam no chão, a minha alma que chora
Não sai mais, nunca mais!

O CORVO

Edgar Allan Poe

Tradução de Fernando Pessoa (1924)

1) Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,
Vagos curiosos tomos de ciências ancestrais,
E já quase adormecia, ouvi o que parecia
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.
“Uma visita”, eu me disse, “está batendo a meus umbrais.
“É só isto, e nada mais.”

2) Ah, que bem disso me lembro! Era no frio dezembro
E o fogo, morrendo negro, urdia sombras desiguais.
Como eu qu’ria a madrugada, toda a noite aos livros dada
P’ra esquecer (em vão) a amada, hoje entre hostes celestiais –
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais,
Mas sem nome aqui jamais!

3) Como, a tremer frio e frouxo, cada reposteiro roxo
Me incutia, urdia estranhos terrores nunca antes tais!
Mas, a mim mesmo infundindo força, eu ia repetindo:
“É uma visita pedindo entrada aqui em meus umbrais;
Uma visita tardia pede entrada em meus umbrais.
É só isto, e nada mais.”

4) E, mais forte num instante, já nem tardo ou hesitante,
“Senhor”, eu disse, “ou senhora, de certo me desculpais;
Mas eu ia adormecendo, quando viestes batendo
Tão levemente, batendo, batendo por meus umbrais,
Que mal ouvi...” E abri largos, franqueando-os, meus umbrais.
Noite, noite e nada mais.

5) A treva enorme fitando, fiquei perdido receando,
Dúbio e tais sonhos sonhando que os ninguém sonhou iguais.
Mas a noite era infinita, a paz profunda e maldita,
E a única palavra dita foi um nome cheio de ais –
Eu o disse, o nome *dela*, e o eco disse os meus ais,
Isto só e nada mais.

6) Para dentro então volvendo, toda a alma em mim ardendo,
Não tardou que ouvisse novo som batendo mais e mais.
“Por certo”, disse eu, “aquela bulha é na minha janela.
Vamos ver o que está nela, e o que são estes sinais.”
Meu coração se distraía pesquisando estes sinais.
“É o vento, e nada mais.”

7) Abri então a vidraça, e eis que, com muita negaça,
Entrou grave e nobre um Corvo dos bons tempos ancestrais.
Não fez nenhum cumprimento, não parou nenhum momento,
Mas com ar sereno e lento pousou sobre os meus umbrais,
Num alvo busto de Atena que há por sobre os meus umbrais,
Foi, pousou, e nada mais.

8) E esta ave estranha e escura fez sorrir minha amargura
Com o solene decoro de seus ares rituais,
“Tens o aspecto tosquiado”, disse eu, “mas de nobre e ousado,
Ó velho corvo emigrado lá das trevas infernais!
Dize-me qual o teu nome lá nas trevas infernais.”
Disse o corvo, “Nunca mais”.

9) Pasmei de ouvir este raro pássaro falar tão claro,
Inda que pouco sentido tivessem palavras tais.
Mas deve ser concedido que ninguém terá havido
Que uma ave tenha tido pousada nos seus umbrais,
Ave ou bicho sobre o busto que há por sobre seus umbrais,
Com o nome “Nunca mais”.

10) Mas o corvo, sobre o busto, nada mais dissera, augusto.
Que essa frase, qual se nela a alma lhe ficasse em ais.
Nem mais voz nem movimento fez, e eu, em meu pensamento,
Perdido murmurei lento. “Amigos, sonhos – mortais
Todos – todos já se foram. Amanhã também te vais.”
Disse o corvo: “Nunca mais.”

11) A alma súbita movida por frase tão bem cabida,
“Por certo”, disse eu, “são estas suas vozes usuais.
Aprende-as de algum dono, que a desgraça e o abandono
Seguiram até que o entono da alma se quebrou em ais,
E o bordão de desp’rança de seu canto cheio de ais,
Era este “Nunca mais”.

12) Mas, fazendo inda a ave escura sorrir a minha amargura
Sentei-me defronte dela, do alvo busto e meus umbrais;
E, enterrado na cadeira, pensei de muita maneira
Que qu’ria esta ave agoureira dos maus tempos ancestrais,
Esta ave negra e agoureira dos maus tempos ancestrais,
Com aquele “Nunca mais”.

13) Comigo isto discorrendo, mas sem sílaba dizendo
A ave que na minha alma cravava os olhos fatais,
Isto e mais ia cismando, a cabeça reclinando
No veludo onde a luz punha vagas sombras desiguais,
Naquele onde *ela*, entre as sombras desiguais,
Reclinar-se-á nunca mais!

14) Fez-se então o ar mais denso, como cheio dum incenso
Que anjos dessem, cujos leves passos soam musicais.
“Maldito”, a mim disse, “deu-te Deus, por anjos concedeu-te
O esquecimento: valeu-te. Toma-o, esquece, com teus ais,
O nome da que não esqueces, e que faz esses teus ais!”
Disse o corvo “Nunca mais”.

15) “Profeta”, disse eu, “profeta – ou o demônio ou ave preta! –
Fosse diabo ou tempestade quem te trouxe a meus umbrais,
A este luto e este degredo, e esta noite e este segredo
A esta casa de ânsia e medo, diz a esta alma a quem atrais
Se há um bálsamo longínquo para esta alma a quem atrais!”
Disse o corvo, “Nunca mais”.

16) “Profeta”, disse eu, “profeta – ou demônio ou ave preta! –
Pelo Deus ante quem ambos somos fracos e mortais,
Dize a esta alma entristecida, se no Éden de outra vida,
Verá essa hoje perdida entre hostes celestiais.
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais!”
Disse o corvo, “Nunca mais”.

17) “Que esse grito nos aparte, ave ou diabo!”, eu disse. “Parte!
Torna à noite e à tempestade! Torna às trevas infernais!
Não deixes pena que ateste a mentira que disseste!
Minha solidão me reste! tira-te de meus umbrais!
Tira o vulto de meu peito e a sombra de meus umbrais!”
Disse o corvo, “Nunca mais”.

18) E o corvo, na noite infinda, está ainda, está ainda,
No alvo busto de Atena que há por sobre os meus umbrais.
Seu olhar tem a medonha dor de um demônio que sonha,
E a luz lança-lhe a tristonha sombra no chão mais e mais.
E a minh’ alma dessa sombra que no chão há mais e mais,
Libertar-se-á... nunca mais!

O CORVO

Edgar Allan Poe

Tradução de Gondin da Fonseca (1928)

1) Certa vez, quando, à meia-noite eu lia, fraco, extenuado,
um livro antigo e singular, sobre doutrinas do passado,
meio dormindo – cabeceando –, ouvi uns sons, trêmulos, tais
como se leve, bem de leve, alguém batesse à minha porta.
“É um visitante”, murmurei, “que bate, leve, à minha porta.
Apenas isso e nada mais.”

2) Bem me recordo! Era em dezembro. Um frio atroz, ventos cortantes...
Morria a chama no fogão, pondo no chão sombras errantes.
Eu nos meus livros procurava – ansiando as horas matinais –
um meio (em vão) de amortecer fundas saudades de Lenora
– bela adorada, a quem, no céu, os querubins chamam Lenora,
e aqui, ninguém chamará mais.

3) E das cortinas cor de sangue, o arfar soturno, e brando, e vago
causou-me horror nunca sentido – horror fantástico e pressago.
Então, fiquei (para acalmar o coração de sustos tais)
a repetir: “É alguém que bate, alguém que bate à minha porta;
algum noturno visitante, aqui batendo à minha porta;
é isso, é isso e nada mais!”

4) Fortalecido já por fim, brado, perdendo a hesitação:
“Senhor! Senhora! quem sejas, se demorei peço perdão!
Eu dormitava, fatigado, e tão baixinho me chamais,
bateis tão manso, mansamente, assim de noite à minha porta,
que não é fácil escutar.” Porém só vejo, abrindo a porta,
a escuridão, e nada mais.

5) Perquiro a treva longamente, estarecido, amedrontado,
sonhando sonhos que, talvez, nenhum mortal haja sonhado.
Silêncio fúnebre! Ninguém. De visitante nem sinais.
Uma palavra apenas corta a noite plácida: – “Lenora.”
Digo-a em segredo, e num murmúrio, o eco repete-me – “Lenora!”
Isto somente – e nada mais.

6) Para o meu quarto eu volto enfim – sentindo n’alma estranho ardor,
e novamente ouço bater, ouço bater com mais vigor,
“Vêm da janela”, presumi, “estes rumores anormais.
Mas eu depressa vou saber donde procede tal mistério.
Fica tranqüilo, coração! Perscruta, calmo, este mistério.
É o vento, o vento e nada mais!”

14) Subitamente o ar se adensou, qual se em meu quarto solitário,
anjos pousassem, balançando um invisível incensário.

“Ente infeliz” – eu exclamei. – “Deus apiedou-se dos teus ais!
Calma-te! Calma-te e domina essas saudades de Lenora!
Bebe o nepente benfazejo! Olvida a imagem de Lenora!”

E o corvo disse: “Nunca mais.”

15) “Profeta!” – brado. “Anjo do mal, ave ou demônio irreverente
que a tempestade, ou Satanás, aqui lançou tragicamente,
e que te vês, soberbo, e só, nestes desertos areais,
nesta mansão de eterno horror! Fala! responde ao certo! Fala!
Existe bálsamo em Galaad? Existe? Fala, ó Corvo! Fala!

E o corvo disse: “Nunca mais.”

16) “Profeta!” – brado. “Anjo do mal! Ave ou demônio irreverente,
dize, por Deus, que está nos céus, dize! eu to peço humildemente,
dize a esta pobre alma sem luz, se lá nos páramos astrais,
poderá ver, um dia, ainda, a bela e cândida Lenora,
amada minha, a quem, no céu, os querubins chamam Lenora!”

E o corvo disse: “Nunca mais.”

17) “Seja essa frase o nosso adeus” – grito, de pé, com aflição.
“Vai-te! Regressa à tempestade, à noite escura de Plutão!
Não deixes pluma que recorde essas palavras funerais!
Mentiste! Sai! Deixa-me só! Sai desse busto junto à porta!
Não rasgues mais meu coração! Piedade! Sai de sobre a porta!”

E o corvo disse: “Nunca mais.”

18) E não saiu! E não saiu! Ainda agora se conserva
pousado, trágico e fatal, no busto branco de Minerva.
Negro demônio sonhador, seus olhos são como punhais!
Por cima, a luz, jorrando, espalha a sombra dele, que flutua...
E a alma infeliz, que me tombou dentro da sombra que flutua,
não há de erguer-se, “Nunca mais”.

O CORVO

Edgar Allan Poe

Tradução de Mendes & Amado (1943)

- 1) Foi uma vez: eu refletia, à meia-noite erma e sombria,
a ler doutrinas de outro tempo em curiosíssimos manuais,
e, exausto, quase adormecido, ouvi de súbito um ruído,
tal qual se houvesse alguém batido à minha porta, devagar.
“É alguém – fiquei a murmurar – que bate à porta, devagar;
sim, é só isso e nada mais.”
- 2) Ah! Claramente eu o relembro! Era no gélido dezembro
e o fogo agônico animava o chão de sombras fantasmais.
Ansiando ver a noite finda, em vão, a ler, buscava ainda
algum remédio à amarga, infinda, atroz saudade de Lenora
– essa, mais bela do que a aurora, a quem nos céus chamam Lenora
e nome aqui já não tem mais.
- 3) A seda rubra da cortina arfava em lúgubre surdina,
arrepinando-me e evocando ignotos medos sepulcrais.
De susto, em pávida arritmia, o coração veloz batia
e a sossegá-lo eu repetia: “É um visitante e pede abrigo.
Chegando tarde, algum amigo está a bater e pede abrigo.
É apenas isso e nada mais.”
- 4) Ergui-me após e, calmo enfim, sem hesitar, falei assim:
“Perdoai, senhora, ou meu senhor, se há muito aí fora me esperais;
mas é que estava adormecido e foi tão débil o batido,
que eu mal podia ter ouvido alguém chamar à minha porta,
assim de leve, em hora morta”. Escancarei então a porta:
– escuridão, e nada mais.
- 5) Sondei a noite erma e tranqüila, olhei-a fundo, a perquiri-la,
sonhando sonhos que ninguém, ninguém ousou sonhar iguais.
Estarrecido de ânsia e medo, ante o negror imoto e quedo,
só um nome ouvi (quase em segredo eu o dizia) e foi: “Lenora!”
E o eco, em voz evocadora, o repetiu também: “Lenora!”
Depois, silêncio e nada mais.
- 6) Com a alma em febre, eu novamente entrei no quarto e, de repente,
mais forte, o ruído recomeça e repercute nos vitrais.
“É na janela” – penso então. – “Porque agitar-me de aflição?
Conserva a calma, coração! É na janela, onde, agourento,
o vento sopra. É só do vento esse rumor surdo e agourento.
É o vento só e nada mais.
- 7) Abro a janela e eis que, em tumulto, a esvoaçar, penetra um vulto:
– é um Corvo hierático e soberbo, egresso de eras ancestrais.
Como um fidalgo passa, augusto e, sem notar sequer meu susto,

adeja e pousa sobre o busto – uma escultura de Minerva,
bem sobre a porta; e se conserva ali, no busto de Minerva,
empoleirado e nada mais.

8) Ao ver da ave austera e escura a soleníssima figura,
desperta em mim um leve riso, a distrair-me de meus ais.
“Sem crista embora, ó Corvo antigo e singular” – então lhe digo –
“não tens pavor. Fala comigo, alma da noite, espectro torvo,
qual é o teu nome, ó nobre Corvo, o nome teu no inferno torvo!”
E o corvo disse: “Nunca mais.”

9) Maravilhou-me que falasse uma ave rude dessa classe,
misteriosa esfinge negra, a retorquir-me em termos tais;
pois nunca soube de vivente algum, outrora ou no presente,
que igual surpresa experimente: a de encontrar, em sua porta,
uma ave (ou fera, pouco importa), empoleirada em sua porta
e que se chame “Nunca mais”.

10) Diversa coisa não dizia, ali pousada, a ave sombria,
com a alma inteira a se espelhar naquelas sílabas fatais.
Murmuro, então, vendo-a serena e sem mover uma só pena,
enquanto a mágoa me envenena: “Amigos... sempre vão-se embora.
Como a esperança, ao vir a aurora, ELE também há de ir-se embora.”
E disse o Corvo: “Nunca mais.”

11) Vara o silêncio, com tal nexa, essa resposta que, perplexo,
julgo: “É só isso o que ele diz; duas palavras sempre iguais.
Soube-as de um dono a quem tortura uma implacável desventura
e a quem, repleto de amargura, apenas resta um ritornelo
de seu cantar; do morto anelo, um epitáfio: – o ritornelo
de “Nunca, nunca, nunca mais”.

12) Como ainda o Corvo me mudasse em um sorriso a triste face,
girei então numa poltrona, em frente ao busto, à ave, aos umbrais
e, mergulhado no coxim, pus-me a inquirir (pois, para mim,
visava a algum secreto fim) que pretendia o antigo Corvo,
com que intenções, horrendo, torvo, esse ominoso e antigo Corvo
grasnava sempre: “Nunca mais.”

13) Sentindo da ave, incandescente, o olhar queimar-me fixamente,
eu me abismava, absorto e mudo, em deduções conjeturais.
Cismava, a fronte reclinada, a descansar, sobre a almofada
dessa poltrona aveludada em que a luz cai suavemente,
dessa poltrona em que ELA, ausente, à luz que cai suavemente,
já não repousa, ah! nunca mais...

14) O ar pareceu-me então mais denso e perfumado, qual se incenso
ali descessem a esparzir turibulários celestiais.
“Mísero!, exclamo. Enfim teu Deus te dá, mando os anjos seus,
esquecimento, lá dos céus, para as saudades de Lenora.
Sorve o nepentes. Sorve-o, agora! Esquece, olvida essa Lenora!”

E o Corvo disse: “Nunca mais.”

15) “Profeta! – brado. – Ó ser do mal! Profeta sempre, ave infernal
que o Tentador lançou do abismo, ou que arrojaram temporais,
de algum naufrágio, a esta maldita e estéril terra, a esta precita
mansão de horror, que o horror habita, imploro, dize-mo em verdade:
EXISTE um bálsamo em Galaad? Imploro! dize-mo, em verdade!”

E o Corvo disse: “Nunca mais.”

16) “Profeta! exclamo. Ó ser do mal! Profeta sempre, ave infernal!
Pelo alto do céu, por esse Deus que adoram todos os mortais,
fala se esta alma sob o guante atroz da dor, no Éden distante,
verá a deusa fulgurante a quem nos céus chamam Lenora,
essa, mais bela do que a aurora, a quem nos céus chamam Lenora!”

E o Corvo disse: “Nunca mais!”

17) “Seja isso a nossa despedida! – ergo-me e grito, alma incendiada. –
Volta de novo à tempestade, aos negros antros infernais!
Nem leve pluma de ti reste aqui, que tal mentira ateste!
Deixa-me só neste ermo agreste! Alça teu vôo dessa porta!
Retira a garra que me corta o peito e vai-te dessa porta!”

E o Corvo disse: “Nunca mais!”

18) E lá ficou! Hirto, sombrio, ainda hoje o vejo, horas a fio,
sobre o alvo busto de Minerva, inerte, sempre em meus umbrais.
No seu olhar medonho e enorme o anjo do mal, em sonhos, dorme,
e a luz da lâmpada, disforme, atira ao chão a sua sombra.
Nela, que ondula sobre a alfombra, está minha alma; e, presa à sombra,
não há de erguer-se, ai! nunca mais!

ANEXO 3:**EXCERTOS DAS TRADUÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS DA PESQUISA A PARTIR DE “THE RAVEN”.****O CORVO****Edgar Allan Poe****Tradutora (não renomada, mas esforçada, e põe esforço nisso): “E “**

1) Uma vez, numa noite sombria, enquanto eu pensava, fraco e cansado,
Sobre um livro curioso e pitoresco de costumes antigos
Enquanto eu cochilava, quase dormindo, de repente começou uma batidinha,
Como se alguém batesse gentilmente, batesse na porta de meu quarto.
“Há um visitante”, murmurei, “batendo na porta de meu quarto -
Somente isto e nada mais”

2) Ah, lembro-me bem que era um dezembro triste,
E cada brasa moribunda refletia seu fantasma sobre o chão.
Ansiosamente eu desejava o dia seguinte: - em vão eu solicitava de meu livro uma interrupção de meu sofrimento - sofrimento por ter perdido Lenore -
Pela virgem radiante e rara a quem os anjos chamam Lenore -
Sem nome aqui para sempre.

3) E o farfalhar incerto e melancólico da cortina púrpura de seda
Excita-me - enche-me de terrores fantásticos nunca antes sentidos;
Somente agora, que eu acalmei as batidas de meu coração, levantei-me repetindo:
“Há algum visitante suplicando entrada na porta de meu quarto:
É isto e nada mais”.

4) Logo minha alma se fortaleceu, não hesitando mais,
“Senhor”, eu disse, “ou Madame, sinceramente imploro seu perdão:
Mas o fato é que eu estava cochilando, e então gentilmente você começou a bater.
E tão fracamente você começou com batidinhas, batidinhas na porta de meu quarto.
Que eu não tive certeza de tê-lo ouvido” - escancarei a porta -
Escuridão e nada mais.

5) Por dentro da escuridão profunda observando, fiquei pensando, temendo,
Duvidando, sonhando sonhos não mortais, nunca antes ousado sonhar;
Mas o silêncio estava inquebrantável, e a quietude nada indicava.
Apenas uma palavra, aqui sussurrada era a palavra sussurrada. “Lenore!”
Isto eu sussurrei, e um eco murmurou de volta a palavra. “Lenore!” -
Apenas isto e nada mais.

- 6) Retorno para dentro do quarto, toda minha alma me queimando por dentro.
De novo escuto alguma coisa batendo mais alto do que antes.
“Com certeza”, eu disse, “com certeza que tem alguma coisa na treliça da janela;
Deixe-me ver, então, o que há lá, e explorar este mistério -
Deixar meu coração ficar calmo por um momento, e explorar este mistério; -
Existe o vento e nada mais”.
- 7) Ao abrir a janela eu arremessei a veneziana, quando, com muitos flertes e flutuação,
Lá estava, a um passo, um imponente Corvo dos dias santos do passado.
Ele não fez nem a menor reverência; nem por um minuto ele se deteve ou permaneceu no lugar,
Com um semblante de senhor ou senhora, empoleirou-se acima da porta de meu quarto -
Empoleirou-se, pousou, e nada mais.
- 8) Então, este pássaro ébano, seduzindo minha fantasia melancólica me fez sorrir,
Pelo sério e rígido decoro da expressão usada.
“Ainda que sua crista tosquiada e raspada, você”, eu disse, “não há arte com certeza em um corvo tímido,
horripelmente cruel e velho que vem viajando da costa Noturna -
Diga-me o que seu nobre nome é na costa Plutônica da Noite!”.
Disse o Corvo, “Nunca mais”.
- 9) Eu me maravilhei muito com esta ave desajeitada, simplesmente por ouvir o discurso, embora sua
resposta pouco significava - continha pouca relevância;
Não nos ajuda concordar que nenhum ser humano vivo,
Ainda que tenha sido abençoado com a visão de um pássaro sobre a porta de seu quarto -
pássaro ou besta sobre o busto esculpido em cima da porta de seu quarto,
Com tal nome como “Nunca mais”.
- 10) Mas o corvo, sentado sozinho no plácido busto, somente falou
Aquela palavra, como se sua alma estivesse naquela única palavra despejada.
Nada mais, então, ele exclamou - nenhuma pena foi mexida -
Até que eu com dificuldade mais do que murmurei, “outros amigos voaram antes-
No dia seguinte ele me deixará como se minhas esperanças tivessem voado antes.”
Então o pássaro disse, “Nunca mais”
- 11) Sobressaltei-me com a quebra do silêncio pela réplica tão habilmente dita.
“Sem dúvida”, eu disse, “é somente o seu estoque e reserva,
Agarrada de alguma infelicidade superior, que um Desastre cruel
Perseguiu rápido e mais rápido até que suas canções carregadas de uma carga melancólica -
Até que o canto fúnebre de sua Esperança carregado de uma carga melancólica
De ‘Nunca - nunca mais’”
- 12) O Corvo ainda estava seduzindo minha fantasia até o sorriso,
Em seguida girei uma almofada sentando em frente do pássaro, do busto e da porta;
Então, afundando sobre o veludo, eu recorri aos meus próprios elos
Fantasia sobre fantasia, pensando o que este sinistro pássaro do passado -
O que este cruel, desajeitado, horrível, descarnado e sinistro pássaro do passado
Entendia coaxando “Nunca mais”
- 13) Sentei pensando, mas não expressando em sílabas
Para o frango que tinha agora os olhos ardentes queimando em direção ao centro de meu peito;
Sentei adivinhando, com minha cabeça reclinada no conforto

Da almofada de forro de veludo eu a lâmpada sobre ela exultava,
Daquele forro violeta de veludo com a lâmpada exultando sobre ela,
Que ela apertará, ah, nunca mais!

14) Então pareceu-me que o ar tornou-se mais denso, com um perfume vindo de um incensário invisível
Balançado por Serafim que tilintava pegadas no chão.
“Miserável”, eu gritei, “seu Deus deu você - por aqueles anjos ele enviou você
Na pausa - na pausa e com droga de fazer esquecer o sofrimento, de suas lembranças de Lenore!
Beber bastante, oh beber em grande quantidade este tipo de droga de fazer esquecer o sofrimento e
esqueceu sua Lenore perdida!”

Disse o Corvo, “Nunca mais”.

15) “Pagão!” eu disse, “coisa do mal! - calmo pagão, se pássaro ou demônio! -
Se enviado pelo Diabo, ou se você foi arremessado para a terra pela tempestade,
Desolado mas todo destemido, neste deserto encantado -
Nesta casa pelo horror assombrada - diga-me sinceramente, eu imploro -
Há bálsamo - há balsamo em Galaad? - diga-me - diga-me, eu imploro!”
Disse o Corvo, “Nunca mais”

16) “Pagão!” disse eu, “coisa do mal - calmo pagão, se pássaro ou demônio!
Pelo Céu que se curva acima de nós - pelo Deus que ambos adoramos -
Diga a esta alma carregada de tristeza se, dentro do Éden distantes,
Abraçará uma virgem sagrada a quem os anjos chamam Lenore -
Abraçará uma rara e radiante virgem a quem os anjos chamam Lenore.”
Disse o Corvo, “Nunca mais”

17) É isto uma palavra ou sinal de despedida, pássaro ou satanás,” gritei elevando-me-
“Retorne para a tempestade e para a margem Plutônica da Noite!
Não deixe nenhuma pluma preta como testemunha da mentira que sua alma tem falado!
Deixe minha solidão inquebrantável! - deixe o busto acima de minha porta!
Leve seu bico longe de meu coração, e leve sua imagem fora de minha porta!”
Disse o Corvo, “Nunca mais”

18) E o Corvo, nunca esvoaçando, está sentado calmo, está sentado calmo
No pálido busto de Pallas justo acima da porta de meu quarto;
E seus olhos aparenta aos do demônio que está sonhando,
E a lâmpada sobre ele tremulando projeções de sua sombra no chão;
E minha alma for desta sombra flutuando mentiras no chão onde
Nunca mais se erguerá!

O CORVO

Edgar Allan Poe

Tradução de “P”

- 1) Numa meia-noite sombria, enquanto eu meditava fraco e fatigado
Sobre um curioso e singular livro de conhecimentos esquecidos
Enquanto cochilava, próximo de adormecer, de repente veio uma batida,
Algo como um gentil tapa, batendo à porta da frente,
“há algum visitante”, murmurei, “batendo à minha porta –
apenas isso e nada mais

- 2) Ah, eu me lembro exatamente como, foi num triste dezembro,
E a cada brasa solitária que espelhava seus fantasmas sobre o chão
Ansiosamente eu esperava pela manhã seguinte, em vão eu procurava emprestar
Do meu livro a interrupção do meu sofrimento- Sofrimento pela perda de Lenore
A rara e radiante virgem a quem os anjos chamam Lenore-
Sem nome, aqui, para sempre

- 3) E o incerto e sedoso triste farfalhar de cada cortina púrpura
Apavora-me – tomando-me fantásticos temores nunca antes sentidos
Tanto que agora, para acalmar meu coração acelerado, eu repito
“Há algum visitante implorando para entrar pela porta:
É’ isso e nada mais”.

- 4) Logo minha alma cresce mais forte, não mais hesitante então
“Senhor”, eu disse, “ou madame, eu imploro humildemente seu perdão,
mas o fato é que eu estava cochilando, e então você bateu gentilmente
e tão fracamente você veio bater, bater à minha porta
Que eu mal ouvi” – eu abri a porta –
Trevas e nada mais.

- 5) Observando a profunda escuridão, permaneço pensando, amedrontado,
Duvidoso, sonhando sonhos imortais, nunca antes ousados,
Mas o silêncio estava intacto, e a permanência não me dava nenhuma dica
E a única palavra aqui falada foi um sussurro. “Lenore”.
Eu sussurrei, e um eco murmurou de volta. “Lenore”. –
Simplesmente isso e nada mais.

- 6) Voltando para dentro, toda minha alma queimava,
Logo ouvi alguém batendo novamente, mais alto que antes
“Certamente”, disse, “certamente é algo na treliça da minha janela
Deixe-me ver o que está lá, e este mistério explorar –
Deixe meu coração se acalmar um momento, e esse mistério explorar;-
Há o vento e nada mais”.

7) (*Open here I flung...*) (...Não dei conta, at all!)

10) Mas o corvo sentado solitário sobre o plácido busto apenas disse
Aquela única palavra, como se despejasse sua alma naquela única palavra
Nada novo então ele exclamou – nem uma pena dele esvoaçou
Até que eu , não mais que num murmurar, disse “outros amigos voaram antes”-
Então o pássaro disse, “Nunca mais”.

11) Sobressaltei-me com o silêncio quebrado pela resposta tão prontamente dita
“Sem dúvida”, eu disse, “o que ele exclama é apenas algo decorado
Advindo de uma tristeza cujo desastre impiedoso...

O CORVO**Tradução de “C”**

1) Uma vez, numa meia-noite sombria, enquanto eu estava cansado, lendo alguns poemas do passado, quase adormecido, de repente eu ouvi baterem levemente à minha porta. Deve ser um visitante, eu murmurei, batendo à minha porta.

Só isso e nada mais.

2) Ah, de repente eu me lembrei que era um gélido Dezembro, as brasas morrendo, lançando fantasmas no assoalho. Ansiosamente eu desejei o amanhecer. Em vão eu desejei tomar emprestado de meu livro a interrupção do sofrimento, sofrimento pela perda de Lenore – Pela bela e radiante virgem que os anjos chamam de Lenore.

Sem nome aqui para sempre.

3) E o balançar triste da cortina de seda púrpura... eu me emocionei – senti medo de fantasma nunca sentido antes. Então agora, ouvindo as batidas do meu coração, eu levantei-me subitamente: “Tem algum visitante entrando em minha casa:

É só isso e nada mais.

4) Repentinamente, minha alma cresceu, não hesitei mais. “Senhor”, eu disse, “ou madame, dê-me seu perdão, eu imploro:

mas o fato é que estava batendo, e da maneira mais gentil possível. Quão fraco poderia bater, estava batendo à minha porta, que eu quase não podia ouvir. Eu abri a porta.

Era a escuridão e nada mais.

5) Fiquei olhando a escuridão, parado, curioso, com medo, duvidando, sonhando sonhos nunca sonhados antes. Mas o silêncio não se quebrou, e o visitante não deu sinal. E somente ouvi o sussurro – “Lenore”

Que eu sussurrei, e o eco murmurou novamente: “Lenore”.

Somente isto e nada mais.

6) Voltei para dentro da casa, minha alma queimando.

Então novamente eu ouvi alguma coisa, desta vez mais alto que antes.

“Claro”, eu disse, “claro que é alguma coisa na vidraça da janela;

Deixe-me ver o que estava lá, e este mistério desvendar. Deixe-me ouvir por um momento e este mistério desvendar.

Deve ser o vento e nada mais.

7) Aberta a janela eu arranquei a tranca, quando num olhar e palpitação,
O Corvo entrou imponente como um santo de outrora.
Ele não fez reverência, nem um minuto parado ele ficou.
Mas, com uma fisionomia de Lorde ou de Lady,
Empoleirou-se sobre o busto de Pallas, simplesmente sobre a porta da sala.

Empoleirou-se, e ficou sentado, e nada mais.

O CORVO

Edgar Allan Poe

Tradução de “A”

1) Era meia noite sombria, qdo eu pensava, fraco e cansado
sobre muitos pitorescos e curiosos volumes de conhecimentos esquecidos.
Quando eu cochilava, quase dormia, de repente houve uma pancadinha,
Como se fosse um delicado tapinha, tapinha na porta de minha sala
Alguém me visita, murmurei,
“batem na porta de minha sala. É só isso e nada mais”.

2) Instintivamente eu lembrei que era um dezembro triste
e cada brasa que morria deixava seu fantasma sobre o piso.
Ansiosamente eu esperava o dia seguinte: em vão eu desejava
De meu livro interrompido pelo sofrimento – sofrimento pela perda de Lenore –
Pela rara e radiante virgem angelical cujo nome era Lenore.
Sem nome aqui para sempre.

3) E o sedoso e triste roçar de cada cortina púrpura
me emocionava – deixava-me com um fantástico fervor nunca antes sentido;
Então agora, paradas as batidas do meu coração, eu fiquei repetindo:
“E algum visitante suplicando para entrar na minha sala:
É isso e nada mais”.

4) Naquele momento minha alma cresceu, hesitando, cheguei perto,
“Senhor”, eu disse, “ou madame, eu peço perdão se eu estiver enganado:
Mas de fato eu estava dormindo e então você deu um leve tapinha.
e tão fraco por sua batida, batida (inc.) porta da minha sala.
que eu quase não ouvi voce” – Aqui eu abri a janela da sala
escuridão havia e nada mais.

5) Observando aquela, escuridão profunda, fiquei em pé, ansioso, com medo,
Em dúvida, sonhando sonhos não mortais, uma vez ousados para serem sonhados antes;
Mas o silencio foi, quebrado, e a inércia não deu nenhum sinal.
E a única palavras que foi falada, foi um sussurrar de palavras. “Lenore”!
Eu sussurrei e a cada murmúrio voltava a palavra. “Lenore!”
Apenas isso e nada mais.

6) Voltei-me para minha sala, toda minha alma estava queimando,
Então novamente eu ouvi uma batidinha um pouco mais alto que antes.
“De fato”, disse eu, “de fato há algo em minha janela;
Deixe-me ver, então, o que há e esse mistério explorar –
Deixei meu ouvido sentir um momento e esse mistério explorei; -
Havia o vento e nada mais”.

7) Aqui, aberta a janela, arremessei a venesiana quando, com muito flerte e flutuando, adentrou um imponente corvo dos santificados dias do passado.

Ele não ter a mínima reverência; Nenhum minuto parou ou olhou,
Mas, com seu semblante de lord ou dama, empoleirou-se sobre minha sala –
Empoleirou-se sobre um busto de Pallas.

Empoleirou-se e sentouse e nada mais.

8) Então o ébano pássaro encantou minha triste fantasia sorrindo (?)

Com seu grave e rígido decoro de expressão.

“baixe sua crista” eu disse, “certamente não é covarde,
horrível, cruel e velho corvo vindo das profundezas noturnas –
Diga-me que seu solene nome está nas profundezas Plutaneanas,
da noite!”

disse o corvo, “Nunca Mais”.

ANEXO 4

REPRODUÇÃO DE UM “GLOSSÁRIO” CONFECCIONADO PELOS ALUNOS PARA A TRADUÇÃO DE “THE RAVEN”

Tapping é + ou – igual a *rapping*, mas *rap* é dar um tapa também.

weary = *tired, exhausted*

OS VERBOS:

seek – *sought* – *sought*

work – *wrought* – *wrought*

nod – *nodded* – *nodded*

the only não é *only*

dreary – *bleak* – *sorrow* – *surcease* – *thrill* para mostrar a emoção, o sofrimento, a separação.

whisper – *murmur* – *mutter* are synonyms?

token – sinal, indício

forgotten lore – conhecimentos esquecidos em papelada amarelada, velha, antiga. Livros velhos que a gente guarda por muito tempo.

the maiden whom *the angels name Lenore* (who)

morrow (lembrar de *tomorrow*)

rustle – farfalhar, roçar, estalar de folhas secas

Tis = *there is* ou *this*?

entreating ≠ *entrance*!!!!

faint dá a idéia de fraqueza.

-ness → substantivo → *DARKNESS*

-less → ausência, sem → *NAMELESS*

Plutonian shore, fogo, plutão, inferno

Bálsamo de Galaad

Pallas = deusa Minerva na mitologia.

ABSTRACT

In an attempt to characterize the relationship between reading and translation for the one who translates, this dissertation analyzes the performance of four Brazilian students in reading and translating Edgar Allan Poe's poem "The Raven". The aim of the experience is to point out similarities and differences between reading and translation within the action of students as they translated a literary text when the pedagogical procedures were initially devoted solely to the reading of technical texts. Translation was therefore included in order to improve the sensation, on the part of students, of having understood the text. Moreover, it is a supposition of this study that sense is constructed.

The use of translation is discussed in terms of whether it makes the process of reading easier for the English as a foreign language student when the text is effectively translated into the students' mother tongue instead of being only read. Because it involves translation, the construction of sense views the mother tongue as a key point for the ideological existence of the text. Then, the present study analyzes the concepts of reading and translation along with the concept of interpretation. This study also tries to find clues whether it is possible to foment the transformation of a reading class into a favourable space for the formation of translators.

Therefore, not only reading, but also translation should permit the foreign language text to exist ideologically for a student. The most common practices of textual de-codification, as they appear in the classroom, are shown as practices that make impossible the transformation of the

reader and of the translator into authors of their reading acts. Both translation and reading are creative practices *par excellence* and, consequently, they cannot bear mechanistic conceptions of the reading process.

In our view, even ESP courses, essentially devoted to the reading of so-called technical texts, may obtain noticeable improvements in student capacity to develop an appreciative sense about what he or she reads, once literary text translation is included in the curriculum. This study intends to show how translation, when conceived as a far-reaching reading modality, can turn simple readers into the subjects of their interpretation of texts.

KEY-WORDS: Dialogism, English for Specific Purposes, interpretation, literary text, reading, reading in a foreign language, reading education, translation, the teaching of translation.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALLEN, Harvey (1938). "Introduction". In: *The complete tales and poems of Edgar Allan Poe*. New York, Random House. pp.v-viii.
2. BAKHTIN, Mikhail (V.N.Volochinov) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8^a ed. (1997). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec.
3. BAKHTIN, Mikhail (1979). *Estética da criação verbal*. 2^a ed (1997). Trad. Maria Ermantina Galvão G.Pereira. São Paulo, Martins Fontes.
4. BARBOSA, Heloisa Gonçalves (1990). *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas, Pontes.
5. BARROSO, Ivo (Org.) (1998). *'O corvo' e suas traduções*. Rio de Janeiro, Lacerda.
6. BELOTE, D.W (1998). *The amazing Balm of Gilead*. Site da Internet. <http://www.ipa.net/~rkbelote/balm.htm>.
7. BÈS, G.Gabriel & Catherine Fuchs (Coords.) (1988). *Lexique et paraphrase*. Lille, Presses Universitaires de Lille.
8. BRANDÃO, Helena H.Nagamine (1997). *Introdução à análise do discurso*. 6^a ed. Campinas, Editora da Unicamp.
9. BRITTO, Paulo Henriques (1998). "Recriações de um poema oral". *Folha de S.Paulo*, Caderno Especial, 11/07/1998. p.4.
10. CELANI, Maria Antonieta A.; HOLMES, John L.; RAMOS, Rosinda C.Guerra & SCOTT, Michael R. (Eds.). (1988). *The Brazilian ESP Project. An evaluation*. São Paulo, Educ.
11. COLLINS, A. & E.Smith (1980). "Teaching the process of reading comprehension". In: Bolt, Bernek & Newman. *Project intelligence: the development of procedures*. University of Harvard.
12. CONY, Carlos Heitor (1998). "'O Corvo' e suas traduções". *Folha de S.Paulo*, Ilustrada, 24/04/1998. p.4-3.
13. CORRÊA, Wanderley Rodrigues (Org.) (1986). *O Corvo*. São Paulo, Expressão.
14. DAHLET, Patrick (1994). "A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n° 23, jan./jun. pp. 79-95.

15. DAHLET, Patrick (1997). "Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito". In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Editora da Unicamp, pp.59-87.
16. DIAS, Luiz Francisco (1997). "Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin". In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, Editora da Unicamp, pp.105-113.
17. DIAS, Reinildes (1988). *Inglês Instrumental: leitura crítica. Uma abordagem construtivista*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
18. ECO, Umberto (1990). *Os limites da interpretação*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva.
19. ECO, Umberto et. al, (1993). *Interpretação e superinterpretação*. Trad. de MF. São Paulo, Martins Fontes.
20. FOUCAULT, Michel (1971). *A ordem do discurso*. 3^a ed, Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
21. FREIRE, Paulo (1984). *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. São Paulo, Autores Associados/Cortez.
22. FROST, Robert (1930). "Education by poetry: a meditative monologue". In: EASTMAN, A.M. (Ed.) *The Norton reader. An anthology of expository prose*. 5th edition. Toronto & New York, W.W.Norton & Co., 1980. pp. 410-419.
23. FRYE, Northrop (1964). "The keys to dreamland". In: EASTMAN, A.M. (Ed.) *The Norton reader. An anthology of expository prose*. 5th. edition. Toronto & New York, W.W.Norton & Co., 1980. pp. 387-396.
24. GALÉRY, Eunice Dutra & Ida Lúcia Machado (1996). *O jogo da leitura: francês instrumental*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
25. HALLIDAY, M.A.K. (1987). "Spoken and written modes of meaning". In: HOROWITZ, R. & SAMUELS, S.J. *Comprehensive oral and written language*. New York, Academic Press. pp. 55-81.
26. JAKOBSON, Roman (1969a). "Aspectos lingüísticos da tradução". In: *Lingüística e comunicação*. 2^a ed. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix. pp. 63-72.
27. JAKOBSON, Roman (1969b). "Lingüística e poética". In: *Lingüística e comunicação*. 2^a ed. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix. pp.119-162.

28. JAKOBSON, Roman (1990). "Linguagem em ação: E.A.Poe". In: *Poética em ação*. São Paulo, Perspectiva/Editora da USP. pp. 255-265.
29. JAMES, Carl (1989). "Three uses for translation in foreign language teaching". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 13, jan./jun. pp. 15-26.
30. de JESUS, Osvaldo Freitas (1997). "Leitura e pensamento". *Letras e Letras*. 13 (1), jan./jul. pp.127-142.
31. JUNG, Carl Gustav (1946). "The Poet". In: EASTMAN, A.M. (Ed.) *The Norton reader. An anthology of expository prose*. 5th. edition. Toronto & New York, W.W.Norton & Co., 1980. pp. 404-409.
32. KALLEN, Horace M (1930). "Style and meaning". In: EASTMAN, A.M. (Ed.) *The Norton reader. An anthology of expository prose*. 5th. edition. Toronto & New York, W.W.Norton & Co., 1980. pp.380-386.
33. LANGER, Susanne K (1957). "Expressiveness". In: EASTMAN, A.M. (Ed.) *The Norton reader. An anthology of expository prose*. 5th edition. Toronto & New York, W.W.Norton & Co., pp.396-404.
34. LARANJEIRA, Mário (1993). *Poética da tradução: do sentido à significância*. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
35. MAINGUENEAU, Dominique (1996). *Elementos de lingüística para o texto literário*. Trad. de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo, Martins Fontes.
36. MENDES, Oscar & AMADO, Milton (1965). *Edgar Allan Poe. Ficção completa. Poesia e ensaios*. Rio de Janeiro, Nova Aguilar.
37. PEARSON, P.David & STEPHENS, Diane (1996). "Learning about literacy: a 30-year journey". In: RUDDELL, Robert B., RUDDEL, Martha Rapp & SINGER, H. (Orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, pp.22-41.
38. PÊCHEUX, Michel (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2^a ed (1995). Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. Campinas, Editora da Unicamp.
39. POE, Edgar Allan. "The philosophy of composition" (1846) In: GOTTESMAN, R. et. al. *The Norton anthology of American literature*. Vol.1. New York & London, W.W.Norton & Co., 1979. pp. 1318-1329.
40. POE, Edgar Allan. "The poetic principle" (1850). In: GOTTESMAN, R. et. al. *The Norton anthology of American literature*. Vol.1. New York & London, W.W.Norton & Co., 1979. pp. 1329-1349.

41. POE, Edgar Allan (1987). *Poemas e ensaios*. 2^a. ed. Trad. Oscar Mendes & Milton Amado. Revisão e notas de Carmen Vera Cirne Lima. Rio de Janeiro, Globo.
42. POSSENTI, Sírio (1998). “Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido”. Campinas, mimeo.
43. ROSENBLATT, Louise M. (1994). “The transactional theory of reading and writing”. In: RUDDEL, Robert B., RUDDEL, M.R. & SINGER, H. (Orgs.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association. pp. 1057-1091.
44. SANTAELLA, Lúcia (1986). “Edgar Allan Poe. O que em mim sonhou está pensando”. In: POE, E.A. *Os melhores contos de Edgar Allan Poe*. São Paulo, Círculo do Livro, pp.139-189.
45. SCHULTE, R. “Editorial: literature and humanities programs need translation courses in the core curriculum”. *Translation Review*. n°50, 1996. pp.1-2.
46. SERRANI-INFANTE, Silvana (1998). “Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso”. In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, Mercado de Letras; São Paulo, Fapesp, pp.231-264.
47. SILVERMAN, Kenneth (Ed.) (1993). *New essays on Poe's major tales*. Cambridge & New York, Cambridge University Press.
48. TAGNIN, Stella E.O. & Sidney Camargo (1995). “Tradução: uma transparência do tradutor”. *Tradterm*. n°1, pp.72-80.
49. VENUTI, Lawrence (1995). “Translation, heterogeneity, linguistics”. *TTR-Études sur le Texte et ses Transformations*. Vol. IX, N° 1. pp.91-115.
50. WOMACK, Martha (Org.) (1998). *The Poe decoder*. Site da Internet. <http://www.poedecoder.com>.