

**UMA ABORDAGEM TRADUTÓRIA PARA A LEITURA
DE TEXTOS LITERÁRIOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
A EXPERIÊNCIA DE ‘O CORVO’, DE EDGAR ALLAN POE¹**

Evanir BRUNELLI

RESUMO *Este artigo analisa a atuação de quatro alunos brasileiros de inglês instrumental para fins de leitura que traduziram o poema “O Corvo”, de Edgar Allan Poe. O objetivo da experiência é o de apontar as semelhanças e diferenças entre a leitura e a tradução, dentro de uma situação de ensino na qual os alunos traduziram um texto literário, quando os procedimentos pedagógicos elementares do curso voltavam-se estritamente para a leitura de textos dissertativo-argumentativos dentro de suas áreas profissionais específicas. Levando-se em conta que, para este estudo, o sentido é construído, a tradução se incluiu para melhorar a sensação, por parte dos alunos, de que eles entendem o que lêem. Este artigo tenta ainda apontar pistas sobre a possibilidade de se transformar a aula de inglês instrumental para fins de leitura num espaço favorável para a formação de tradutores ou, pelo menos, descobrir se tais alunos podem obter melhores resultados no desenvolvimento de um sentido de significação a respeito do texto lido em língua estrangeira, uma vez que o texto literário é incluído no currículo do curso instrumental.*

ABSTRACT *In an attempt to characterize the relationship between reading and translation, this paper analyzes the performance of four Brazilian students while reading and translating Edgar Allan Poe’s “The Raven”. The aim of the experience is to point out similarities and differences between reading and translation as students translate a literary text when the pedagogical procedures were initially devoted to the reading of technical texts in ESP courses. Taking into account that it is a supposition of this study that sense is constructed, translation was included in order to improve the sensation, on the part of students, of having understood the text. This article also tries to find clues whether it is possible to foment the*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada, na área de tradução, apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 08 de outubro de 1999, sob a orientação do Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson.

transformation of a reading class – especially in english for specific purposes (esp) courses – into a favourable space for the formation of translators or, if not, whether those students may obtain noticeable improvements in developing an appreciative sense about what is read in the foreign language, once literary text translation is included in the esp course curriculum.

1. A CONSTITUIÇÃO DE UM CONTEXTO PEDAGÓGICO ENVOLVENDO INGLÊS INSTRUMENTAL E TRADUÇÃO

A partir de 1988, quando trabalhei com graduandos ou recém-graduados de diversos cursos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), notei um crescimento do número de estudantes de inglês como língua estrangeira (LE) interessados em ler textos dentro de seus propósitos profissionais específicos. Esses alunos faziam exames de proficiência em língua inglesa para entrada em programas de pós-graduação, bem como seriam candidatos a concursos para obtenção de empregos. Tais exames de seleção incluíam provas de inglês com questões de interpretação e, às vezes, solicitava-se a tradução sumária do texto. A experiência com classes de alunos voltados para a leitura de textos em inglês tornou-se híbrida por envolver-me não apenas com o ensino de inglês para propósito específico (*English for Specific Purposes* ou *ESP*), mas também com o de tradução. À experiência com os alunos mineiros somou-se a de alunos particulares e a de 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 necessidades, a elaboração de um curso de inglês instrumental, tradicionalmente voltada para a formação de leitores, deixava margem para a introdução da tradução enquanto procedimento pedagógico importante. Junto a isso, podia-se questionar as capacitações que um professor precisava ter para trabalhar com alunos voltados para propósitos específicos de leitura/tradução, o envolvimento com uma teoria de leitura, com uma de escrita e, principalmente, quais teorias de tradução seriam mais apropriadas para as abordagens pretendidas. Em todos os cursos, havia sempre a necessidade de diversos ajustes metodológicos em momentos distintos do ano letivo, o que me pareceu ser um indício de que uma mudança estrutural e conceitual teria de ser empreendida nas abordagens ao aluno de inglês instrumental, além de que muito provavelmente a equipe envolvida na preparação e aplicação dos métodos precisava 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, tipologia textual, ensino de idiomas, interpretação e tradução, por exemplo, sendo que a

tradução constituía-se em um conceito praticamente desprezado numa área de atuação mormente voltada para a leitura.

Há, de fato, diferenças importantes entre as propostas pedagógicas em classes de inglês instrumental para fins de leitura e em cursos de tradução. A diferença mais notória é a de que aqueles 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 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, voltando-se para um propósito profissional específico, e, sobretudo, para uma *técnica* destinada ao controle e à decifração de textos dissertativo-argumentativos.

A amplitude dessa técnica decodificatória nos procedimentos de sala de aula não me permitiu encontrar um consenso entre profissionais e alunos de diferentes cursos sobre o que seria, na classe de inglês instrumental, a interpretação desses textos. Os que entendiam esse caráter “técnico” eminentemente voltado para a decodificação de aspectos da morfologia, da sintaxe, do léxico ou da gramática do inglês não sabiam de que maneira o estudo gramatical também do português estaria envolvido no processo pedagógico. A primeira hipótese elaborada com base nessa observação é a de que, como o aluno de tradução, o de leitura passa muitas horas comprometido com atividades que pouco têm a ver com o entendimento dos textos utilizados em classe. Qual seria o laço, por vezes tênue, que separa as noções de tradução e de leitura quando voltadas para o espaço do ensino de leitura em LE? A necessidade de uma orientação mais adequada em relação às terminologias em questão – e do que delas advém em sala de aula – faz-se notar a cada vez que a necessidade específica de cada aluno vem à tona: alguns precisam ler para si, outros precisam ler e traduzir, ainda outros precisam ler e responder perguntas dirigidas².

² 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 *et al.* (1988). A proposta inicial do Projeto compreende a leitura através de estratégias para a compreensão de textos em LE e, nesta medida, constitui-se o projeto em um grande avanço para o ensino de inglês instrumental no Brasil. Porém, 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, p. ex.), 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 leva em conta a tradução nem como teoria nem como prática, num momento em que a discussão seria relevante para uma situação de ensino em que havia estudantes com necessidades distintas.

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, os quais, por uma intuição, pareciam-me mais apropriados para desenvolver uma situação de leitura que levasse o aluno a ter prazer nessa atividade. Eu julgava que 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 “mais versáteis”, capazes de interagir mais criticamente com o que liam por estarem expostos a uma maior variedade de gêneros discursivos. Foi uma forma de sair do conceito de “inglês instrumental” para promover uma situação de ensino que pudesse criar melhores condições para a compreensão dos textos lidos.

Contudo, o que pude observar foi um processo facilitador para a diversificação do universo lexical do aluno. Não me foi possível chegar a um sentido sobre apreciação do texto: persistia nos alunos o mesmo tom de leitura pela leitura, de um gesto mecânico de tentativa de decodificação do que era lido e de memorização automática de itens lexicais. Em outras palavras, os alunos não *sentiam* o que liam. 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.

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

Inicialmente, o que se buscou compreender nesta experiência é se um ato de tradução abarca um ato de leitura e, mais ainda, se um ato de leitura é também um ato de tradução. O principal objetivo foi 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 de leitura em inglês para fins instrumentais 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 em outra, na qual a língua não é vista como uma ferramenta, mas sim como constitutiva do próprio ser humano enquanto sujeito.

Além das gravações em áudio das aulas, houve a observação do material escrito produzido pelos alunos, para se apontar as implicações relacionadas à atribuição de sentidos e ao desenvolvimento das práticas de leitura em LE e de tradução. Foram examinados 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 (Bakhtin, 1929), especialmente no que diz respeito à sua discussão sobre os gêneros do discurso (Idem: 1979); de reflexões de Umberto Eco (1990 e 1993) sobre a semiótica da recepção e o ato de interpretar; da discussão sobre lingüística e poética empreendida por Roman Jakobson (1969a,b e 1990), além de noções sobre subjetividade oferecidas pela análise de discurso de linha francesa.

Na experiência, buscou-se escapar da aplicação de qualquer método formal de leitura, como é de praxe em alguns cursos instrumentais, nos quais há tarefas específicas para ativar o uso do conhecimento anterior do aluno, a prática da seletividade, o uso do contexto, por exemplo³. Os próprios alunos configuraram uma dinâmica através da qual faziam uma leitura preliminar do texto e, a seguir, consultavam palavras e expressões desconhecidas, discutiam aspectos gramaticais das línguas envolvidas, ao mesmo tempo em que iniciavam a discussão sobre o texto, explicitando pontos de dificuldade e expressando opiniões. Apenas após a fase da leitura, seguida de discussões, deu-se a inserção da tradução.

A experiência aqui descrita trata da leitura e da tradução do poema "*The Raven*" ["*O Corvo*"], de Edgar Allan Poe⁴. Após a leitura do texto original, e de seu subsequente exercício de tradução, foram examinadas também as traduções de Machado de Assis (*apud* Barroso, 1998:45-51), Fernando Pessoa (Correa, 1986:43-47), Gondin da Fonseca (*apud* Mendes & Amado, 1965:908-910) e Mendes & Amado (1965:895-899), com a finalidade de proporcionar aos alunos o contato com traduções profissionais realizadas a partir de "*The Raven*" e, desta maneira, enriquecer o debate empreendido por eles a respeito das atividades de leitura e de tradução que eles estavam empreendendo.

Na experiência, procurou-se difundir entre eles um conceito de tradução que permitisse traçar uma distinção da leitura, enquanto um processo, da tradução propriamente dita, enquanto 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. Além disso, abordou-se a leitura a partir das noções de enunciado e enunciação, na expectativa de que isto distanciaria os alunos da fixação nas palavras e nas orações como fator intrínseco à experiência deles com línguas estrangeiras, em geral: a LE, afinal, não tem peso ideológico igual ao da leitura em língua materna (LM) (Bakhtin, 1929:24), o que, a meu ver, é um indicador determinante das práticas decodificadoras em sala de aula. Mesmo quando a memória lexical do aluno que lê na LE é suficiente para que se estabeleça uma ligação entre os sinais gráficos e o significado das palavras, ele ainda persiste na leitura pautado pela idéia de que a significação estará garantida apenas

³ O trabalho de Dias (1988) descreve e comenta, resumidamente, a aplicação de estratégias de leitura em cursos de inglês instrumental. Para uma visão mais detalhada, ver Celani *et al* (1988).

⁴ Para a versão original do poema, confira Poe (1985: 707-709). As traduções profissionais mais conhecidas do poema para o português e para o francês, seguidas ou não de comentários e notas, encontram-se em Barroso (1998), Corrêa (1986) e Poe (1987:68-71).

através do reconhecimento de uma palavra posta após a outra. A língua de chegada torna-se, destarte, importante mediadora do processo de significação, atuando nos *processos*, em cada minucioso olhar sobre a leitura e a tradução, especialmente nesta última enquanto *produto*, ou seja, ao incluir a escrita na atividade de compreender. Sendo o português atuante no processo não apenas como língua de chegada, mas também como língua de partida, a experiência da tradução de textos literários foi capaz de conscientizar os alunos sobre seu potencial lingüístico-estilístico-textual e seu conhecimento de mundo para as tarefas que iam realizar: a habilidade de leitura e escrita em LM é fator essencial para que o entendimento do texto – bem como sua fruição – se evidencie.

Antes de considerar os textos das áreas profissionais dos alunos como definitivas “formas padronizadas”, não me foi difícil vislumbrar os textos literários como portadores de um estilo marcado mais pela emoção, pela subjetividade, do que por qualquer forma técnica, ainda que imprevisível, 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 na poesia, em alusão não à sua materialidade, mas ao seu caráter abstrato, considerando que não há senão duas maneiras de dela se aproximar: via escrita e via leitura. Para ele, escrever é o mesmo que 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]⁵ (idem:417).

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 expressaria, 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 compreendido e apreciado, ao mesmo tempo.

Julguei que os textos literários seriam menos impessoais, mais *individualizados* que os chamados “textos técnicos”. 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

⁵ Esta e outras traduções de citações em língua estrangeira são minhas.

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? É importante ressaltar que o caráter individual do discurso não é derivado de uma 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 seguir⁶:

(1)

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

A1 **Eu só sinto se for em português. E olhe lá. Em inglês, então... eu não sinto nada!**

Alguns alunos de leitura em LE podem precisar da tradução para sentirem que estão compreendendo o texto. A partir de atos tradutórios, dentro de uma 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.

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 tradução, entendida como uma modalidade de paráfrase, torna-se uma forma de compreensão, que pode dar condições ao aluno de trabalhar com a linguagem dentro de suas manifestações formais e dentro de uma perspectiva interpretativa. Neste sentido, concordo com a conclusão de Bès & Fuchs (1988) (a partir de um estudo que analisa 60 paráfrases de um mesmo enunciado) de que as

⁶ Nesta e nas demais reproduções. Pr corresponde a “professor”, A1 a “aluno 1”, A2 a “aluno 2”, etc.

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. Por meio desta concepção de “tradução parafrástica”, os alunos se fazem tradutores porque produzem um material escrito, *um documento em português sobre outro em inglês*. Nisto, o ato tradutório passa a representar uma possibilidade de promoção de uma *leitura dialógica*, como parece indicar o seguinte exemplo:

(2)

A1 Posso traduzir?

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

A1 **Eu quero entender traduzindo!**

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

A1 **Olha, mas eu preciso fazer isso para entender, mesmo que você não queira, porque eu não consigo raciocinar em inglês.**

Traduzir pode tornar-se uma maneira de compreender capaz de proporcionar ao aluno condições reais de interação com o texto, mas é preciso ressaltar 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 preso à sintaxe do original. Porém, na busca desenfreada por uma fidelidade lingüístico-estrutural, a temida distorção do conteúdo semântico ocorre mais depressa do que eles imaginam. O resultado é uma tradução canhestra, freqüente entre os alunos pesquisados, como mostra o excerto de um texto médico traduzido em classe⁷:

(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).

⁷ Em (A) está o texto original. Sua única referência disponível é o título: “*High quality protein foods*”; em (B), a tradução do aluno.

Aqui, o aluno se aliena da tarefa de efetivamente *traduzir*. 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*. A palavra “*breakthroughs*” foi traduzida por “fratura”, primeira definição disponível nos dicionários consultados por ele. Ainda não é possível especular, entretanto, se o texto redigido é de má qualidade em função da falta de aptidão do aluno em lidar com a própria LM (Note-se, por exemplo, que há erros gramaticais cometidos na LM, como a falta de acentuação gráfica em “oleo” e “extraído”). O texto simplesmente não flui, é apenas um exercício mecânico de tradução literal. Alheio, esse aluno demonstra não se permitir um olhar crítico diante do texto. Daí a necessidade de uma teoria de tradução que realmente estimule a relação dialógica do aluno com o texto em LE.

Sabemos que o texto em questão era “técnico”, contudo. O literário é 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). A utilização de textos literários em conjunto com uma teoria não mecanicista de tradução facilita ao 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. Há, no exercício com textos literários, a possibilidade de um distanciamento da leitura para fins de decodificação pela expressividade mesma da ação na obra literária. As reações dos alunos em relação ao tom poético de “*The Raven*” foram efusivas, em vários momentos. Ao comentar a tradução que fez da estrofe de abertura de “*The Raven*”, por exemplo, uma aluna demonstra grande entusiasmo:

(3)

A1 (Em tom teatral) ...é, ele estava lá, no meio daquela meia-noite sombria... cansaaaaado!!!!...

Pr E aí?

A1 E ouviu uma batidinha no visor da porta... / Tinha alguém bateendo na minha portaaaaaa!!! Ai, que medo!

Lançando mão de gestos, os alunos mantêm o entusiasmo ao comentarem seu trabalho na segunda estrofe do poema:

(4)

Pr Por que vocês escreveram assim?

A1 Eu pensei na virgem que os anjos chamam Lenore e que... sumiu para sempre!

A2 Eu pensei nos fantasmas da brasa subindo! UUUhh!

- A1 Andando no assoalho. O barulho era *tec-tec-tec*. O barulho da brasa: *Shhhhhhh!!!!* E ele ansiosamente esperando pelo amanhecer. Ele procurava em vão sair do sofrimento pela perda de Leonor, a virgem desaparecida para sempre.

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 tenha sido notada na produção de textos traduzidos pelos alunos:

(5)

- A1 **Eu não tenho pretensão de poeta, por isso não me preocupei em rimar. Mas consegui traduzir e entender esse texto, colocar minha interpretação, meu estilo, confiar no meu taco. Seria possível traduzir esse texto do jeito que eu traduzi aqui. Tá bom assim.**
- 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?
- A1 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. 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. 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.**

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 usadas. Ele ativou um processo identificatório inconsciente que o levou a atribuir sentidos e a também aprender mais inglês. Durante o exercício da tradução, constatou-se que o jogo de atribuição de sentidos foi inesperado para o aluno, mobilizando-se nele sensações exteriores ao poema, mas inconscientemente existentes para o leitor em outras experiências de sua vida. Vejamos dois exemplos:

Tradução 1 (estrofe 1)⁸:

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,*

⁸ A versão original em inglês encontra-se reproduzida logo após a tradução.

*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".]*

Este é um exemplo de inscrição da tradutora enquanto sujeito de sua leitura: ela entendeu “*forgotten lore*” como “um livro curioso...”. Pode-se levar em conta que a tradutora é historiadora, não considera a história como algo a ser esquecido e, assim, provavelmente, devem ser vistos e entendidos os costumes. Nisto ela se diferencia de qualquer outro tradutor de “*The Raven*”, profissional ou não, que compreendeu a passagem em questão como “papéis amarelados” ou “papelada antiga”, por exemplo.

Tradução 2 (estrofe 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”.

*[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".]*

Neste outro exemplo, a aluna sentiu o tom de excitação do poema, a partir da expressão “*thrilled me*”. Este mesmo tom foi interpretado como “me emociona” por dois outros tradutores, e como “me apavora” por outro. É interessante notar que, nas traduções das demais estrofes realizadas pelos respectivos tradutores, os tons de “emoção” e “pavor” são predominantes. Para a tradutora, cujo excerto foi reproduzido anteriormente, apenas o tom de “excitação” ficou marcado em toda a realização de sua tradução e, aqui, revela-se pelo entendimento de “excita-me” em relação a “*thrilled me*”.

3. CONCLUSÃO

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. O resultado da experiência com os textos literários foi que, ao facilitar o posicionamento como sujeitos de sua leitura, os alunos lidaram melhor com os textos específicos de suas áreas profissionais.

As principais diferenças apontadas pela experiência entre leitura e tradução enquanto atividades promotoras da atribuição de sentidos são: a) Traduzir é uma forma de leitura, mas ler não é necessariamente uma forma de tradução; b) A tradução é a materialidade de uma leitura, porque implica na formalidade de se colocar no papel aquilo que se interpretou do texto lido; c) 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; d) Traduzir e ler são formas de compreensão, mas traduzir tem de ser também interpretação, quando trabalha com sentidos e não meramente com significados. Ao compreender, o indivíduo sente e pressente um gênero de discurso. Ao interpretar, torna-se sujeito do que compreendeu; e) A leitura é um processo, enquanto a tradução é um produto que não deixa de lado a noção de processo, ou seja, a tradução inclui a leitura e também a escrita. Por tudo isso, a tradução põe à prova, mais que a leitura, a habilidade do sujeito em trabalhar sua própria LM.

Durante a fase da leitura, os alunos se esforçaram para chegar ao sentido, mas não deram tudo de si. Tiveram grande dificuldade de se posicionar criticamente. As traduções dos alunos 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. Eles fizeram uma grande experimentação sobre sua LM e sua própria linguagem. A inserção da tradução não é uma fórmula mágica para resolver a questão da atribuição de sentidos ao texto, mas pode ser um bom caminho para se evitar muitos dos percalços interpretativos ocorridos durante a simples leitura de um texto em LE.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Mikhail (V.N.Volochínov) (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8.ed., Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Hucitec, 1997.
- _____. (1979). **Estética da criação verbal**. 2.ed., Trad. Maria Ermantina Galvão G.Pereira. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BARROSO, Ivo (Org.) (1998). **‘O corvo’ e suas traduções**. Rio de Janeiro, Lacerda.
- BÈS, G. Gabriel & Catherine Fuchs (Coords.) (1988). **Lexique et paraphrase**. Lille, Presses Universitaires de Lille.
- 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.
- CORRÊA, Wanderley Rodrigues (Org.) (1986). **O Corvo**. São Paulo, Expressão.
- 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.

- DIAS, Reinildes (1988). **Inglês Instrumental: leitura crítica. Uma abordagem construtivista**. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- ECO, Umberto (1990). **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva.
- _____. et. Al. (1993). **Interpretação e superinterpretação**. Trad. de MF. São Paulo, Martins Fontes.
- FROST, Robert (1930). "Education by poetry: a meditative monologue". In: EASTMAN, A.M. (Ed.) **The Norton reader. An anthology of expository prose**. 5.ed., Toronto & New York, W.W.Norton & Co., 1980. pp. 410-419.
- FRYE, Northrop (1964). "The keys to dreamland". In: EASTMAN, A.M. (Ed.) **The Norton reader. An anthology of expository prose**. 5.ed. Toronto & New York, W.W.Norton & Co., 1980. pp. 387-396.
- JAKOBSON, Roman (1969a). "Aspectos lingüísticos da tradução". In: **Lingüística e comunicação**. 2.ed. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix. pp. 63-72.
- _____. (1969b). "Lingüística e poética". In: **Lingüística e comunicação**. 2.ed. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix. pp.119-162.
- _____. (1990). "Linguagem em ação: E. A. Poe". In: **Poética em ação**. São Paulo, Perspectiva/Editora da USP. pp. 255-265.
- LANGER, Susanne K (1957). "Expressiveness". In: EASTMAN, A.M. (Ed.) **The Norton reader. An anthology of expository prose**. 5.ed., Toronto & New York, W.W.Norton & Co., pp.396-404.
- MENDES, Oscar & AMADO, Milton (1965). **Edgar Allan Poe. Ficção completa. Poesia e ensaios**. Rio de Janeiro, Nova Aguilar.
- POE, Edgar Allan (1987). **Poemas e ensaios**. 2.ed., Trad. Oscar Mendes & Milton Amado. Revisão e notas de Carmen Vera Cirne Lima. Rio de Janeiro, Globo.
- _____. (1985). **Works of Edgar Allan Poe**. New York, Gramercy Books/Random House Value Publishing.