



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS MODERNAS

Andreia de Fátima Arruda Medeiros

A TRADUÇÃO DE TEXTOS PARA CRIANÇAS

Dissertação de Mestrado realizada no âmbito do
CURSO DE 2.º CICLO EM TRADUÇÃO E ASSESSORIA LINGUÍSTICA
na área científica de **ESTUDOS DE TRADUÇÃO**

PONTA DELGADA

2014



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LITERATURAS MODERNAS

Andreia de Fátima Arruda Medeiros

A TRADUÇÃO DE TEXTOS PARA CRIANÇAS

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de Mestre em
Tradução e Assessoria Linguística,
realizada no âmbito do Curso de 2º Ciclo em Tradução e Assessoria Linguística na Área
Científica de Estudos de Tradução

Orientadora:

Professora Doutora Leonor Sampaio da Silva

PONTA DELGADA

2014

Translators are the shadow heroes of literature, the often forgotten instruments that make it possible for different cultures to talk to one another, who have enabled us to understand that we all, from every part of the world, live in one world.

Paul Auster

Without translation, we would be living in provinces bordering on silence.

George Steiner

Aos meus queridos sobrinhos, Afonso e Carminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Leonor Sampaio pela sua orientação, partilha de conhecimentos, disponibilidade, incentivo e paciência.

Aos meus pais e irmãos, que sempre me incentivaram e apoiaram nestas e noutras etapas da minha vida e sem os quais não conseguiria ter terminado este trabalho. Um agradecimento especial à minha mãe, que tem sido o pilar da minha vida. Agradeço também aos meus amigos, pelas palavras encorajadoras e por estarem sempre disponíveis para me ouvir.

Não poderia deixar de referenciar e agradecer também a todos os Professores que me instruíram ao longo da minha formação académica, bem como todos os contributos e partilha de experiências dos colegas deste mestrado.

Agradeço ainda à Sra. D. Odália Martins e à Sra. D. Merilda Frias, do Secretariado do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas, por toda a atenção e simpatia.

Agradeço a Deus, que iluminou o meu “caminho”, e que me protege e guia todos os dias da minha vida.

RESUMO

Esta dissertação, apresentada à Universidade dos Açores como requisito para obtenção do grau de mestre em Tradução e Assessoria Linguística, na área científica dos Estudos de Tradução, pretende fazer uma abordagem aos problemas da tradução de textos para crianças. Assim, far-se-á uma análise de casos de dois livros infantojuvenis (publicados em edição bilingue), com particular ênfase nas respetivas versões em inglês, com o intuito de tentar perceber as estratégias das tradutoras e as suas implicações no produto final. O livro *O Natal com um Sabor Diferente* pertence à coleção “Vamos Explorar” e é da autoria de Mariana Cymbron e de Rita Bonança, com tradução de Maria das Mercês Pacheco e ilustração de Martim Cymbron. O outro livro, intitulado *Ilha à Vista*, é da autoria de Rita Bonança e é traduzido e ilustrado por Sandra Pinheiro.

Este trabalho dividir-se-á numa parte teórica e noutra de carácter mais prático. Na primeira refletir-se-á sobre os problemas inerentes à tradução, com especial incidência nos textos para crianças, enquanto na segunda parte serão apresentados exemplos/trechos dos livros em questão, com o intuito de perceber e comentar as estratégias de tradução e as suas implicações.

Palavras-chave: tradução, tradução literária, textos para crianças, estratégias.

ABSTRACT

This thesis was submitted to the University of the Azores as a requirement for the completion of the master's degree in Translation and Linguistic Advising, with a concentration in Translation Studies. The purpose of this work is to make an approach to the problems of translating books for children. The work will focus on two books for children (published in a bilingual edition), in particular on their translated version for the English language, in order to understand the translators' strategies and their implications in the target language. One of the books belongs to the collection "Vamos Explorar" (*O Natal com um Sabor Diferente/Savouring a Different Kind of Christmas*) and was written by Mariana Cymbron e Rita Bonança and translated by Maria das Mercês Pacheco. Illustrations were made by Martim Cymbron. The other book, entitled *Ilha à Vista* (the title was not translated to English), was written by Rita Bonança and was translated and illustrated by Sandra Pinheiro.

This thesis is divided into two complementary sections, a theoretical approach preceding the practical section. In the first section, a reflection about translation problems will be made, with a major focus on children's literature, while the second part will focus on sharing and commenting some examples/excerpts from the mentioned books with the purpose of understanding the translator's decisions and their consequences in the target text.

Keywords: translation, literary translation, children's literature, strategies.

ÍNDICE

Resumo	i
Abstract	ii
Índice	iii
Lista de abreviaturas	v
Introdução	1
1 - Sobre a literatura infantil e os textos para crianças	6
1.1. Literatura ou Literaturas?	9
1.2. Estatuto da literatura infantil	11
1.3. Características da literatura para crianças	15
1.4. Importância das imagens	19
2 – A tradução de livros para crianças: problemas e especificidades	23
2.1. Estratégias de tradução	31
2.2. Temas problemáticos	35
2.3. Ilustrações	42
3 – Dois casos de tradução de textos para crianças	48
3.1. Conceitos em revista: literariedade e legibilidade	49
3.2. <i>Ilha à vista</i>	50
3.2.1. Formação pedagógica	50
3.2.2. Fruição estética	51
3.2.3. Versão traduzida para inglês	53
3.3. <i>O Natal com um sabor diferente/Savouring a different kind of Christmas</i>	61
3.3.1. Formação pedagógica	61
3.3.2. Fruição estética	62
3.3.3. Versão traduzida para inglês	63

4 – Conclusão	69
5 – Referências bibliográficas	75

LISTA DE ABREVIATURAS

TP – Texto de partida

TC – Texto de chegada

CP – Cultura de partida

CC – Cultura de chegada

LP – Língua de partida

LC – Língua de chegada

INTRODUÇÃO

Num mundo cada vez mais globalizado, a tradução é requerida em todos os domínios, quer sejam sociais, culturais, educacionais, políticos ou institucionais, funcionando como uma “ponte” cultural que tenta esbater as barreiras linguísticas.

Não obstante a imposição crescente da necessidade da prática translatória, será que a maioria das pessoas se recorda do nome do tradutor do último livro que leu ou do filme que viu? O tradutor é uma entidade que muitas vezes passa despercebida se não nos quedarmos um pouco para refletir sobre o que estamos a ler ou a ver. A tradução foi, aliás, durante muito tempo encarada como o “parente pobre da literatura”, como uma disciplina subserviente, secundária, sem que fosse tido em conta o seu papel de mediadora entre povos e culturas e, muito menos, a sua função de oxigenação das línguas e de revigoração das linguagens artísticas e científicas. Este panorama alterou-se nos anos 70, graças à “viragem cultural” («*the cultural turn*»)¹ que se verificou nos Estudos de Tradução e que direcionou a sua ênfase para elementos que, até então, não eram tidos em grande consideração: a própria seleção dos textos a traduzir, o papel do tradutor, o contexto, o papel dos editores, as estratégias utilizadas e os critérios que as convocam, e a receção dos textos nas culturas de chegada, conforme explicam Bassnett e Lefevere:

We called this shift of emphasis 'the cultural turn' in translation studies, and suggested that a study of the processes of translation combined with the praxis of translating could offer a way of understanding how complex manipulative textual processes take place: how a text is selected for translation, for example, what role the translator plays in that selection, what role an editor, publisher or patron plays, what criteria determine the strategies that will be employed by the translator, how a text might be received in the target system (BASSNETT, Susan, LEFEVERE, André, 1998: 123).

Já nos finais dos anos 90, é considerada como uma «disciplina de direito próprio» (BASSNETT, 2002: Prefácio), em contraponto com o débil estatuto que detinha até então, quando era considerada uma disciplina secundária, uma «atividade marginal», enfraquecendo, conseqüentemente, o estatuto do tradutor, o que ainda hoje, apesar do importante caminho percorrido, ainda acontece. Já em 1931 Hillaire Belloc, numa conferência *Sobre a Tradução*,

¹ Cf. BASSNETT, Susan, LEFEVERE, André (1998), pp. 123-140.

resume essa problemática com palavras que podiam perfeitamente ter sido proferidas hoje, de tão atuais que são:

A arte da tradução é uma arte subsidiária e derivada. Por causa disso nunca logrou merecer a dignidade de trabalho original e tem sido por demais prejudicada enquanto manifestação literária. Esta desvalorização teve o efeito nefasto de baixar o grau de qualidade exigido e em certos períodos quase destruiu a arte por completo. O correspondente mal-entendido daí decorrente sobre a sua natureza somou-se assim à sua degradação, não tendo sido apreendida nem a sua importância nem a sua dificuldade (*apud* BASSNETT, 2003: 21).

Esta concepção tinha muito que ver com a ideia da tradução como cópia, como algo inferior ao “original”. Enquanto o autor era tido como alguém criativo, o tradutor era rotulado como copiador, um mero transportador de palavras de uma língua para outra. Ora, como, bem sabemos, isto não é verdade, pois o tradutor assume, na verdade, um importantíssimo papel enquanto “ponte”, ao fazer passar significados, referências, heranças culturais da língua de partida (LP) para a língua de chegada (LC). Consequentemente, neste processo de travessia existem conflitualidades, aspetos que chocam e que levam a perdas e ganhos, pois nenhuma língua é igual a outra e cada sociedade herda a sua própria cultura, a sua história, os seus referentes.

A Teoria dos Polissistemas, que surge numa primeira fase com Itamar Even-Zohar e à qual depois são adicionados os contributos de Gideon Toury, Zohar Shavit e outros estudiosos da Universidade de Tel Aviv em Israel, confere ao texto uma abordagem sistémica, ou seja, em vez de ser visto como um texto é encarado como um sistema, pois trata-se, de facto, de um produto resultante de um conjunto de interações. Esta teoria, que prevaleceu nos Estudos de Tradução até finais dos anos 80, apontou os holofotes para o sistema de chegada, procurando compreender as mudanças verificadas durante o processo tradutório, mais do que enumerar “perdas” e “infidelidades”, e introduz um conceito fundamental, que é o de *contexto*. Na mesma década, Peter Newmark chama a atenção para a necessidade de a tradução de textos dever tomar em consideração aspetos como o público-alvo, o tipo de texto, a função da linguagem nele predominante, a importância do autor e a finalidade da leitura.

Mais recentemente outros estudiosos têm contribuído com diversas abordagens ao objeto de estudo e diferentes concepções têm surgido. André Lefevere desbrava terreno no âmbito das consequências da tradução num contexto histórico e cultural. Aliás, este teorizador procurou definir os Estudos de Tradução como a disciplina que se focava nos «problemas

levantados pela produção e descrição das traduções» (2003: 19) e metaforizou a tradução como refração, conforme lembra Susan Bassnett:

Lefevere começou por desenvolver a noção de tradução como refração mais do que reflexo, propondo um modelo mais complexo do que a velha noção de tradução como espelho do original. Inerente à sua concepção de tradução como refração estava a rejeição de qualquer noção linear do processo de tradução. Os textos, argumentou, têm de ser vistos como sistemas complexos de significação e cabe ao tradutor descodificar e recodificar tudo o que estiver acessível nesses sistemas (2003: 13).

Já Venuti contribuiu sobremaneira para a elevação do tradutor como entidade criadora e introduziu os conceitos de *domesticação* e *estranhamento/estrangeirização*. Desta forma, quanto mais domesticação houver numa tradução, menos se percebe a presença do tradutor e o mesmo é dizer que quanto maior for o nível de estranhamento mais se percebe tratar-se de uma tradução.

A translated text, whether prose or poetry, fiction or nonfiction, is judged acceptable by most publishers, reviewers, and readers when it reads fluently, when the absence of any linguistic or stylistic peculiarities makes it seem transparent, giving the appearance that it reflects the foreign writer's personality or intention or the essential meaning of the foreign text – the appearance, in other words, that the translation is not in fact a translation, but the “original.” The illusion of transparency is an effect of fluent discourse, of the translator's effort to insure easy readability by adhering to current usage, maintaining continuous syntax, fixing a precise meaning (VENUTI, 2004: 1).²

Significa isto que, em particular nos textos literários, Venuti defende que o tradutor adote uma postura resistente, que vá contra o pré-estabelecido, para que se torne visível. Este estudioso é também um grande apologista do tradutor como autor/criador e defende que os tradutores reclamem e lutem pelos seus direitos, ao mesmo tempo que acredita no poder da tradução como construtora de identidades culturais e como “fuga” aos valores estabelecidos, dando voz às minorias.

É de salientar ainda o papel da tradução na formação de identidades culturais e na construção dos cânones domésticos para a literatura estrangeira, pois, como destaca o mesmo teórico

Translation wields enormous power in constructing representations of foreign cultures. The selection of foreign texts and the development of translation strategies

² A edição consultada para este trabalho foi a versão de 2004, em formato e-book, ISBN 0-203-37262-X (Adobe eReader Format).

can establish peculiarly domestic canons for foreign literatures, canons that conform to domestic aesthetic values and therefore reveal exclusions and admissions, centers and peripheries that deviate from those current in the foreign language (VENUTI, 1999: 67).

A tradução, que antes era considerada como uma matéria secundária e à margem da Literatura, tem vindo a reforçar o seu papel como disciplina de pleno direito e é hoje vista, inequivocamente, como força modeladora de identidades e construtora de culturas, até porque, e parafraseando Saramago, os escritores criam a literatura nacional e os tradutores constroem a literatura universal.³

A partir destes pressupostos, desenvolveremos o presente estudo, tendo sempre presentes três importantes bases para a reflexão que nos propomos fazer: em primeiro lugar, a importância que recai sobre as traduções no sistema linguístico de chegada, independentemente da faixa etária e das competências de literacia do público a que elas se destinam; em segundo lugar, o carácter inacabado da atividade translatória e a diversidade de estratégias que se oferecem ao tradutor, variando em função de uma multiplicidade de fatores, entre os quais se contam a função predominante da linguagem que caracteriza os textos e o público-alvo a que eles se dirigem; em terceiro e último lugar, a necessidade de enquadrar todas as decisões de tradução num conjunto consistente de dados que as fundamentem de acordo com as prioridades traçadas.

Uma vez que o *corpus* selecionado para a presente dissertação é constituído por textos escritos para o público infantil, começaremos por abordar as problemáticas teóricas referentes à tradução de textos para crianças. Traremos às páginas que se seguem as características deste tipo de texto na sua relação com as especificidades comunicativas que os definem e as mensagens que veiculam, assim como com as funções que visam concretizar junto do público infantil, de forma a enquadrarmos as estratégias de tradução adotadas nas versões inglesas do *corpus* selecionado. Procuraremos adotar uma definição suficientemente lata de literatura infantil para enquadrar os dois casos práticos que serão alvo de análise. Seguir-se-á, numa fase posterior, a apresentação das especificidades da tradução de textos destinados a crianças e, finalmente, a análise de casos práticos de tradução, colhidos dos livros escolhidos como *corpus* para este trabalho.

³ “Writers make national literature, while translators make universal literature”, in http://wiki.proz.com/wiki/index.php/Famous_quotes_about_translation, consultado no dia 10/09/2014.

Este estudo tem como objetivos principais o aprofundamento de conhecimentos teóricos na sua relação com textos destinados ao público infantil e a compreensão das maiores dificuldades da tradução de textos para crianças. Procuraremos, também, relacionar a bibliografia teórica com alguns casos de tradução publicados nos Açores e analisar as consequências das decisões tomadas pelos tradutores. Por último, e ao nível da análise dos textos escolhidos para este trabalho, pretende-se refletir sobre a função das imagens nos livros para crianças e nas consequências da sua presença ou omissão nas versões traduzidas e, ainda, conhecer as prioridades pedagógicas e as oportunidades de fruição estética proporcionadas às crianças.

Optando por uma metodologia de trabalho que parte da abordagem teórica à análise de situações práticas, e escolhendo dois livros de conteúdo diferente e traduzidos por tradutoras diferentes, esperamos poder contribuir para uma reflexão sólida sobre um assunto pouco debatido no campo dos Estudos de Tradução, o que, se por um lado, representa uma dificuldade ao nível da investigação, por outro, constitui um desafio aliciante.

CAPÍTULO 1

SOBRE A LITERATURA INFANTIL E OS TEXTOS PARA CRIANÇAS

Para uma análise sustentada das obras que serão analisadas neste trabalho, é necessário, primeiramente, perceber o que é a literatura e analisar o conceito de literatura infantil, que parece não gerar muito consenso. Antes disso, convém prestar o seguinte esclarecimento: adotamos neste trabalho a concepção de infância que define esta fase como o «período da vida que é legalmente definido como aquele que vai desde o nascimento até aos 12 anos».⁴

Ao contrário da concepção positivista (metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX), que aceitava como literatura todas as manifestações, manuscritas ou impressas, «que representassem a civilização de qualquer época e de qualquer povo, independentemente de possuírem ou não elementos de ordem estética» (SILVA, 1973: 14), o formalismo russo, o *new criticism* anglo-americano e a estilística reconhecem a necessidade de se estabelecer os limites rigorosos da literatura enquanto realização estética.

Neste sentido, Roman Jakobson fala do conceito de *literariedade*,⁵ referindo que o «objecto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literariedade, isto é, o que faz de uma determinada obra uma obra literária» (*apud* SILVA, 1973: 15).

⁴ Definição retirada do Dicionário Houaiss, que delimita a primeira infância entre os 0-3 anos; a segunda entre os 3-7 anos e a terceira entre os 7-12 anos.

⁵ Sobre o conceito de literariedade, veja-se o que diz o E-Dicionário de Termos Literários: «[...] a argumentação contra a existência de uma propriedade que possibilitasse a identificação de uma obra como literária afirma que o termo "literariedade" não teria um conteúdo permanente, mas variável. Em outras palavras, Roman Jakobson poderia ter-se equivocado, ao imaginar a "literariedade" como "aquilo que faz uma mensagem verbal uma obra de arte" [...] porque "aquilo" variaria de acordo com o momento. Poderia ser algo diferente, caso adotássemos o ponto de vista do Renascimento ou do Modernismo, por exemplo. No entanto, se concebermos a "literariedade" como sujeita a mudanças, será que isto não significaria que não podemos mais determinar, com um certo grau de precisão, o que vem a ser literatura? Como então ficariam os estudos literários, se seu objeto não tem delimitação precisa? Para começar, a própria mudança nos critérios e concepções sobre o que é literatura pode ser matéria de estudo para o estudioso da literatura. Quando se volta para o que o passado considerou literatura, ele confronta a sua perspectiva presente com as anteriores. Os modos de produção de sentido do presente interrogam os do passado, a formação social dele entra em contato com outra formação, às vezes profundamente diferente da sua. Mas, se podemos verificar, em diversos momentos, modificações nas concepções e critérios sobre o que é literatura, será que isto nos conduziria necessariamente a um ceticismo de tal ordem que passaríamos a duvidar da própria possibilidade de existência de um objeto de pesquisa, suficientemente delimitado? Não, pois a mudança não implica necessariamente caos ou anomia. Na verdade, em cada período histórico podemos observar uma certa ordem, a partir da qual se estabelecem, com maior ou menor rigidez, as fronteiras do literário», *in* Carlos Ceia: s.v. "Literariedade", E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 23-10-2014.

Mais recentemente, estudiosos admitiram algumas reservas em relação a este conceito de literariedade, basicamente sustentados por dois argumentos: o de que não existem critérios comuns a todas as produções literárias, o que significa que nem todas as manifestações literárias podem ser avaliadas pelos mesmos critérios, e o argumento de que o conceito de literatura vai além do próprio texto. Como é um produto feito para uma comunidade, há necessidade de se procurar a sustentação desse conceito junto do leitor, pois a obra literária só existe pelo exercício cognitivo realizado pelo leitor, conforme refere Earl Miner: «the status of literature is cognitive rather than objective or otherwise hypostatic» (*apud* SILVA, 1973:19). Autor e leitor estão, assim, interligados num ato de linguagem que tem uma função específica.

Remetendo uma vez mais para Jakobson, lembramos que os intervenientes que convergem num ato de linguagem são o *emissor*, que veicula a *mensagem*, num determinado *contexto*, estabelecendo-se um *contacto*, através de um *código*, para chegar a um *emissor*. Ora cada um destes fatores participativos na linguagem será determinador da função da mesma, que, segundo Jakobson, pode ser a *expressiva* ou *emotiva*, a *conativa* ou *apelativa*, a *referencial*, a *fática*, a *metalinguística* e a *poética*.

A função expressiva ou emotiva é aquela que se centra no emissor e se concretiza pela «expressão direta da atitude do sujeito em relação àquilo de que fala» (JAKOBSON, *Essays de Linguistique Générale*, p. 14, *apud* SILVA, 1973: 58); a função conativa, a que Karl Dühler chamou de apelativa, está virada para o recetor da mensagem enquanto a função referencial, também designada por denotativa, se orienta para o contexto. A função fática tem o objetivo de captar a atenção do recetor enquanto a função metalinguística se centra no código da mensagem. Por fim, a função poética debruça-se sobre a mensagem, não excluindo necessariamente a presença das funções anteriormente mencionadas, podendo tanto desempenhar um papel dominante sob o qual as outras funções se alinham ou, então, ter um papel secundário, ainda que muito importante, em mensagens cuja função dominante seja uma das outras, como se verifica no caso da publicidade ou de propagandas políticas, cujo relevo vai para a função conativa, sendo, por isso, a dominante. Esta função, segundo Jakobson, «põe em evidência o lado palpável dos sinais, aprofunda, por isso mesmo a dicotomia fundamental dos sinais e dos objetos» (*apud* SILVA, 1973: 62).

Aguiar e Silva tece algumas críticas a estas considerações, desde já pelo facto de Jakobson referir que «a estrutura verbal depende antes de tudo da função predominante» mas

também por ele não estabelecer quais os critérios que determinam essa função, ou seja, por que determinados padrões se deve reger para que possa ser considerada predominante. Se é verdade que, desde tempos recuados, se nota o contraste entre formas de expressão distinta, como a «nua» e a «ornamentada»,⁶ por exemplo, a verdade é que os adornos estéticos não são exclusivos da função poética.

Na sua definição mais recente acerca da *literariedade*, Jakobson considera que esta é «a transformação da palavra numa obra literária e o sistema de processos que efetuam essa transformação», não explicitando, no entanto, as demarcações dessa literariedade. Para Jakobson, o critério linguístico para estabelecer a função poética é o de que «a função poética projeta o princípio da equivalência do eixo da seleção sobre o eixo da combinação», salientando também o recurso a elementos linguísticos, figuras gramaticais e fónicas. No entanto, como salienta Aguiar e Silva, este critério não pode ser encarado de forma taxativa para distinguir os textos literários dos não literários, pois, como exemplifica, «em muitos textos não literários – textos publicitários, provérbios, adivinhas, etc. – se realiza a função poética em grau mais elevado do que em muitos textos literários» (1973: 69). Acresce a este facto a constatação de que os recursos fónico-gramaticais não são exclusivos dos textos literários, podendo ocorrer frequentemente em textos não literários.

Apesar de Jakobson se manifestar contrário à «tentativa de reduzir a esfera da função poética à poesia», o que acaba por fazer, de facto, é isso mesmo, conforme faz notar Aguiar e Silva:

A verdade, porém, é que todos os argumentos e todos os exemplos aduzidos por Jakobson se reportam à poesia *stricto sensu*, isto é, à literatura escrita em verso, tornando-se evidente que a sua teoria da função poética carece de capacidade explicativa em relação a um domínio muito importante da “arte verbal”: o domínio da prosa literária, desde os textos literários narrativos até aos poemas em prosa (1973: 70).

A teoria jakobsoniana não pode, então, ser aplicada de forma transversal a todo o tipo de literatura, constituindo-se antes como um princípio descritivo de alguns textos literários.

Aguiar e Silva defende que a mensagem poética não deve ser considerada como sendo produzida e analisável em termos de comunicação linguística, que não existe uma função poética da linguagem e que a poética não é um subdomínio da linguística.

⁶ Termos empregues por Pitágoras (Cf. SILVA, 1973: 43)

Os códigos característicos dos géneros literários resultam das relações estabelecidas entre os códigos fónico-rítmicos, métricos, estilísticos, técnico-compositivos, as tradições literárias e determinados marcadores sociais e culturais. Assim,

o código que configura e regula um género literário – o género épico, o género bucólico, o género trágico, etc. – é constituído por relações biunívocas entre uma forma de expressão e uma forma do conteúdo considerada a nível de sistema modelizante secundário, isto é entre uma determinada escrita (...) e uma determinada temática (SILVA, 1973: 109).

Acaba por existir, de certa forma, um género mais ou menos adequado para determinada temática. Relativamente às entidades autor/emissor, diz o mesmo autor que

os códigos dos géneros literários funcionam como um filtro, como um modelo interpretativo da realidade do mundo, da sociedade e do homem, quer no plano temático, quer no plano formal: impõem ou aconselham a adopção de certas personagens, de certos motivos, de certos temas, de um certo registo linguístico, de certos esquemas métricos, de certos estilemas, de certas macroestruturas da forma de expressão (1973: 110).

Quanto à relação emissor/recetor, cria-se um “horizonte de expectativas”, isto é uma instituição de códigos que despertam o leitor para «uma determinada forma da expressão e uma determinada forma do conteúdo», guiando-o na «apreensão da coerência textual», tanto ao nível semântico-pragmático como ao nível estilístico, ao nível técnico-compositivo, entre outros (SILVA, 1973: 111).

1.1. Literatura ou Literaturas?

Retomando o conceito de literatura, é de referir a distinção que os estudiosos estabelecem entre a literatura em sentido estrito, a dita literatura “superior”, “elevada” ou “canonizada” na qual se inserem as obras que estão instituídas como bens culturais inabaláveis, da noção da literatura que não partilha do mesmo estatuto, a *infraliteratura*, a *subliteratura*, a *paraliteratura*, a *literatura não-canonizada*, a *literatura de massas*, etc. (SILVA, 1973: 114). Estes termos são considerados, uns mais do que outros, como negativos e redutores, como acontece com *infraliteratura* e *subliteratura*, cujos prefixos remetem para algo inferior. Já a designação *paraliteratura* não se afigura tão negativa, pois é indicadora de algo que está ao lado, na periferia.

Aguiar e Silva faz uma síntese da evolução semântica do vocábulo «literatura» até ao Romantismo, evolução que continuou durante os séculos XIX e XX. Assim, as principais aceções são:

- a) Conjunto da produção literária de uma época – *literatura do século XVIII*, *literatura victoriana* -, ou de uma região – pense-se na famosa distinção de Mme. de Staël entre “literatura do norte” e “literatura do sul”, etc. [...]
- b) Conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial quer pela sua origem, quer pela sua temática ou pela sua intenção: *literatura feminina*, *literatura de terror*, *literatura revolucionária*, *literatura de evasão*, etc.
- c) Bibliografia existente acerca de um determinado assunto. Ex: “Sobre o barroco existe uma *literatura* abundante...”. Este sentido é próprio da língua alemã, donde transitou para outras línguas.
- d) Retórica, expressão artificial. Verlaine, no seu poema *Art poétique*, escreveu: “Et tout le reste est littérature”, identificando pejorativamente “literatura” e falsidade retórica. Este significado depreciativo do vocábulo data do final do século XIX e é de origem francesa [...]
- e) Por elipse, emprega-se simplesmente *literatura* em vez de *história da literatura*.
- f) Por metonímia, *literatura* significa também *manual de história da literatura*
- g) *Literatura* pode significar ainda conhecimento sistematizado, científico, do fenómeno literário. Trata-se de um sentido caracteristicamente universitário do lexema e ocorre em sintagmas como *literatura comparada*, *literatura geral*, etc. (1973:114).

Desta forma, como podemos verificar, o conceito de literatura não abrange apenas uma realidade. Rumos mais recentes têm demonstrado como ele se estiolou ao ponto de terem desaparecido os antigos consensos. O que Antony Easthope havia identificado como próprio do literário – a unidade entre obra e autor, o respeito pelo cânone, a monumentalidade do texto, analisado frequentemente de forma descontextualizada em relação ao seu tempo, a subordinação de entidades mediadoras à figura do Autor, até mesmo o conceito de originalidade – tudo isto sofreu nos últimos anos uma desestabilização. Como referem António Sousa Ribeiro e Maria Irene Ramalho os pressupostos que agora conferem unidade ao conceito de *literário* são outros e o consenso, a existir, ganha corpo na crítica às antigas certezas:

[...] pode dizer-se que esse consenso, hoje, está muito mais na crítica, de diferentes perspectivas, ao conjunto [dos antigos] pressupostos. Uma crítica que, justamente, abrange, entre outros aspectos, a recusa de perspectivas rigidamente disciplinares, o abandono do quadro de uma «literatura nacional», a abertura para a problemática dos *media* e da cultura de massas, o esforço para a superação do modelo das duas

(ou três) culturas, a ligação da reflexão epistemológica com a abertura de novas áreas de pesquisa e coma redefinição do seu objecto ou, em geral, a deslocação da ênfase da busca hermenêutica do sentido para a investigação das condições de produção do sentido (1998-1999: 75).

Como podemos ver pelo excerto acima transcrito, a reflexão que a literatura impôs a si mesma nos últimos anos levou a que o consenso se alojasse na crítica aos pressupostos do passado. A abertura a perspectivas transdisciplinares, a discursos e representações populares, como as narrativas mediáticas, a adoção de novos métodos de investigação não só desembocaram na redefinição do objeto literário, agora expandido de forma a abarcar expressões não eruditas, como alteraram o modo como era visto o sentido do texto, passando a ser considerada a importância de instâncias mediadoras, como é o caso do tradutor. Se a definição de literatura já não gera consenso, os problemas que este conceito levanta saem reforçados com a significação de literatura infantil, cuja debilidade se verifica, desde logo, pela dificuldade em estabelecer uma aceção unânime.

1.2. Estatuto da literatura infantil

A literatura infantil, ainda nos dias de hoje, carece de um estatuto sólido, sendo encarada à margem da literatura “maior”, pois frequentemente tem uma função essencialmente pedagógica, já que, muitas das vezes tem um carácter lúdico e pretende ensinar algo às crianças. Assim, colocar

a arte literária nesse contexto implica, por sua vez, vê-la como uma atividade complexa e, por isso, não natural ao universo da infância. Traduzi-la para esse nível significa facilitá-la, criar estratégias para concretizar, ao nível da compreensão infantil, um alto repertório, como o estético (PALO e OLIVEIRA, 1992: 6).

Embora a literatura infantil, na sua forma escrita, seja historicamente recente, esta já se manifesta oralmente há séculos mas ainda existem dificuldades em estabelecer, com rigor, uma definição que gere consenso. Aliás, esta literatura veio a fortalecer-se graças às transformações que se verificaram ao nível político, social, cultural, educacional na primeira metade do século XIX na Europa. Assim, é com o Romantismo que «a literatura infantil passou a deter no polissistema literário um estatuto e uma função que até então lhe não tinham sido reconhecidos pela metalinguagem da chamada “literatura canónica”», conforme lembra Aguiar e Silva (1973: 13). Para este estudioso, «se a literatura feminina é literatura escrita

para mulheres, a literatura infantil é a literatura que tem como destinatário extratextual as crianças» (1973: 9).

Enquanto há teóricos que apontam para uma definição abrangente da literatura infantil, outros há que têm uma visão que restringe mais esta abrangência no que diz respeito a este conceito. Aliás, o próprio conceito de “literatura infantil” reveste-se de alguma ambiguidade, pois tanto se poderia referir a textos escritos **por** crianças ou **para** crianças.

Klingberg, pedagogo e especialista neste campo, entende que a literatura infantil é aquela que foi produzida especificamente para crianças, excluindo todos os outros textos e imagens a que as crianças possam ter acesso, sugerindo que se faça a distinção entre a literatura lida pelas crianças (que resulta do seu comportamento e das suas escolhas) e a que foi, efetivamente, para elas escrita (cf. OITTINEN, 2000: 61 e ss).

Peter Hunt também aborda esta questão, na sua coleção de ensaios intitulada *Children's Literature: The Development of Criticism*, e considera que as fronteiras entre a literatura que as crianças leem e a que é escrita intencionalmente para as crianças são muito difusas:

It cannot be defined by textual characteristics either of style or content, and its primary audience, ‘the child reader’, is equally elusive. As an outsider to the academic world, it does not fit neatly into any of the established ‘subject’ categories and has been positively snubbed by some of them (*apud* OITTINEN, 2000: 61).

O sueco Lennart Hellsing, autor de livros para crianças, tem uma visão mais ampla acerca do conceito de literatura infantil e considera que inclui tudo o que as crianças leem ou ouvem, desde séries de televisão a programas de rádio e livros (cf. OITTINEN, 2000: 62).

Cecília Meireles oferece-nos um ponto de vista interessante ao considerar que

Mais do que uma “literatura infantil” existem “livros para crianças”. Classificá-los dentro da Literatura Geral é tarefa extremamente árdua, pois muitos deles não possuem, na verdade, atributos literários, a não ser os de simplesmente estarem escritos. Mas o equívoco provém de que se a arte literária é feita de palavras, não basta juntar palavras para se realizar obra literária (1984: 20).

Como vemos, o ângulo de abrangência do conceito de literatura infantil é bastante amplo e muitas vezes a fronteira entre esta literatura e a literatura “maior” é difícil de estabelecer, verificando-se muitas vezes a existência de livros que tanto pertencem à esfera dos adultos como das crianças. A este propósito, Américo Lindeza Diogo diz que «[...]

literatura infantil é aquela que as crianças conquistaram para si, isto é aquela que as crianças activa e selectivamente receberam como tal» (1994: 4).

Juan Cervera designa esta literatura como «literatura gañada», conceito que Lindeza Diogo traduz como «literatura adquirida». Para este último autor, trata-se de casos como «os Robinson, os Gulliver, os D. Quixote, que, embora inicialmente não produzidos para a infância, acabaram por ser incorporados no universo de leituras das crianças» (cf. DIOGO, 1994: 8).

Zohar Shavit entende que muitos textos são, ao mesmo tempo, direccionados às crianças e aos adultos (como, por exemplo, *O Principezinho* ou *Alice no País das Maravilhas*), públicos que focarão a sua atenção em aspetos diferentes ao lerem um mesmo texto, o que, claro, é influenciado pela idade, características e hábitos de leitura. Desta forma, a autora israelita fala no conceito de ambivalência, baseando-se nas ideias de Yuri Lotman. Para Lotman, um texto ambivalente teria um carácter menos previsível, podendo conter mensagens subliminares, enquanto os textos univalentes seriam entendidos apenas por um grupo: ou pelas crianças ou pelos adultos (cf. OITTINEN, 2000: 64). No entanto, Zohar Shavit considera que a abrangência do conceito de ambivalência de Lotman é demasiado grande, uma vez que inclui três tipos de textos: os textos com um grande período de longevidade, os textos inicialmente escritos para adultos e dos quais as crianças se “apropriaram”, ou vice-versa, e ainda aqueles que permitem uma dupla interpretação pelo mesmo leitor num mesmo momento. A autora propõe, por isso, que a noção de ambivalência se aplique aos textos que possam ter esse estatuto sincronicamente e, conseqüentemente, possam ser lidos pelos dois grupos – as crianças e os adultos (cf. SHAVIT, 1986: 64-67). Esta é uma estratégia, também, para o escritor conseguir realizar a dupla missão de agradar a crianças e adultos, e para fortalecer o seu estatuto enquanto escritor, pois as crianças, de forma geral, só leem o que os adultos “aprovam”.

Depois destas considerações acerca do que é a literatura infantil e da dificuldade em defini-la, a questão levantada por Riitta Oittinen parece bastante premente: «[...]is there really any reason at all to try to give a definition for children’s literature? And is it at all possible? » (2000: 66). A autora acrescenta que «[t]oday’s adult literature may be tomorrow’s children’s literature», o que vem enfatizar a ideia das fronteiras difusas e do duplo destinatário dos textos – o adulto e a criança. Neste sentido, Klingberg propõe uma aproximação orientada

para o recetor, definindo literatura infantil como toda aquela que se destina às crianças e que é produzida para elas.

Em relação às funções da literatura infantil, Bo Møhl e May Schack consideram que esta deve servir de entretenimento, ser didática, informativa e terapêutica, ao mesmo tempo que servirá de ferramenta para ajudar a criança a crescer e a desenvolver-se. A criança deve sentir empatia e precisa de se identificar com o texto, para que seja despertada a sua emotividade (cf. OITTINEN, 2000: 65). Assim, os textos direcionados para as crianças muitas vezes (ou quase sempre) abordam temáticas que pretendem ensinar algo, como seja fazer a distinção entre o bem e o mal, a lidar com a perda, a assimilar bons hábitos (de vida, de higiene, de alimentação, etc.). A crítica canadiana Michele Landsberg defende que os livros podem beneficiar muito as crianças ao despertá-las para a complexidade dos tecidos da vida e expandindo os seus horizontes: «No other pastime available to children is so conducive to empathy and the enlargement of human sympathies. No other pleasure can so richly furnish a child's mind with the symbols, patterns, depths, and possibilities of civilization» (cf. LESNIK-OBERSTEIN, 1996: 17).

Também Fran Alonso, escritor galego, em “Quince puntos para o debate sobre Literatura Infantil e tradución”, sublinha esta dimensão pedagógica da literatura infantil, relacionando-a com a própria tradução:

O papel da tradución literaria na literatura infantil e xuvenil é de especial importancia para que os nenos e nenas, que están a configurar a súa percepción da realidade, aprendan o mundo desde a pluralidade, a comprensión da diferenza e a diversidade (*apud* ALONSO E KÜPPER, 2006: 93).

Reinbert Tabbert divide a literatura infantil e as suas funções em duas categorias: a didática e a criativa, sendo que o primeiro conceito não possibilita grandes interpretações, enquanto o segundo oferece alguns “espaços em branco” que o leitor pode preencher com a sua interpretação (cf. OITTINEN, 2000: 65).

Ánxela Gracián, autora de literatura infantojuvenil e tradutora galega, sintetiza bem a impossibilidade de se gerar uma definição unânime, referindo que «unha definición de literatura infantil que dea conta da totalidade dos textos é imposible porque varia de época en época e de cultura en cultura» (ALONSO e KÜPPER, 2006: 137). No entanto, e como diz, há vários aspetos que são unanimemente aceites pelos críticos para que se considere que um texto se insere no espetro da literatura infantil: leitura fácil, enredo simples e fantasioso,

caráter lúdico, isento de ambiguidades, recurso a ilustrações, inserção de elementos didáticos e moralizantes (*idem, ibidem*).

Atendendo às características do público-alvo, a linguagem dos textos para crianças tende a ser simples, direta e sem grandes recursos estilísticos, pois como se trata de crianças, é esquecido o caráter estético e estilístico que envolve a literatura, o que resulta, muitas vezes, num produto algo condescendente, atendendo também à dupla função lúdica/pedagógica. Como sintetiza Puurtinen,

Children's literature belongs simultaneously to the literary system and to the social-educational, i.e. it is not only read for entertainment, recreation and literary experience, but also used as a tool for education and socialisation. This dual character affects both the writing and the translation of children's literature, whose relationships with literary, social and educational norms make it a fascinating and a fruitful field of research (*apud* LATHEY, 2006: 15).

1.3. Características da literatura para crianças

Zohar Shavit refere-se a três regras a que se tem que atender na escrita para crianças, que são o tom, as normas sociais e os acontecimentos impróprios e, por, isso fala em adaptações que são requeridas para atender a esses preceitos:

[...] adjusting the text in order to make it appropriate and useful to the child, in accordance with what society thinks is “good for the child” and “adjusting plot, characterization and language to the child's level of comprehension and his reading abilities (cf. OITTINEN, 2000: 85-86).

A propósito do tom, Shavit indica que através deste é possível perceber a quem se dirige o texto, ou seja, se o seu destinatário é o leitor adulto ou a criança, e explicita com um exemplo de uma tradução de *Little Red Riding Hood*:

In all versions, the tone is not only authoritative, but also superior and condescending. This becomes eminently clear when the narrator explains those points he presumes the child is incapable of understanding by himself. For instance, the narrator of the Puppet edition [of the fairy tales by Grimm brothers] explains the name of the little girl in the following manner: “That is exactly why she was called Little Red Riding Hood” (*apud* OITTINEN, 2000: 85-86).

Rebecca Lukens defende que as crianças beneficiam muito ao contactarem com escritos de qualidade e que a literatura para crianças e para adultos deve ser avaliada pelos mesmos padrões: «[...] children's literature *should* be judged by the same standards as adult

literature, with small differences, and children *can* benefit enormously now and for a lifetime by exposure to writing of high quality» (1986: 2).⁷ Para esta autora, as diferenças entre a literatura geral e a literatura infantil são de grau e não de espécie, tal como acontece biologicamente: tanto os adultos como as crianças pertencem à espécie humana, apesar de as idades e a experiência de vida fazerem com que estejam num grau da vida diferente:

Children are not little adults. They are different from adults in experience, but not in species, or to put it differently, in degree but not in kind. We can say then of literature for young readers that it differs from literature for adults in degree but not in kind. We sometimes forget that literature for children can and should provide the same enjoyment and understanding as does literature for adult. Children, too, seek pleasure from a story, but the sources of their pleasure are more limited (LUKENS, 1986: 8).

Esse “esquecimento” de que fala Lukens diz respeito ao facilitismo na linguagem e à pouca atenção estético-estilística que por vezes se verifica nesses textos, o que tem muito a ver com a função pedagógica que se “cola” à literatura infantil. Aliás, conforme lembra Oittinen, o escritor alemão Klaus Doderer defende que os textos para crianças têm várias funções e coloca grande importância na função estética ao dizer que a pedagogia «decreases the aestheticity of literature and denatures it» (2000: 63).

Daí decorre a impressão desajustada de que escrever para crianças é “mais fácil” do que escrever para adultos. Como pertinentemente aponta Maria Madalena Teixeira da Silva, na sua tese de doutoramento, a sobrevalorização da componente pedagógica poderá obscurecer a importância que cabe à fruição estética nestes textos:

As grandes dificuldades relativas à definição da literatura infantil e à sua correcta valorização no seio da literatura geral decorrem, portanto, de vários factores, todos nascendo do desequilíbrio subjacente às condições da sua criação centrada na inevitável dualidade adulto-criança. Tratando-se de uma escrita de adultos para crianças, levantam-se dificuldades pela necessidade de se ter em consideração a desigualdade de experiências, de conhecimentos, de interesses e de gostos. Tudo isto dá origem à excessiva tendência pedagógica de muitas obras, e desvaloriza o seu conteúdo artístico (2004: 35).

O estatuto do escritor para crianças é, ainda, pouco sólido, apesar de termos grandes obras e grandes nomes ligados a esse campo (La Fontaine, Irmãos Grimm, Charles Perrault,

⁷ Grifos da autora.

entre muitos mais).⁸ Essa tendência tem vindo a reverter-se graças à ousadia de escritores contemporâneos reconhecidos que se embrenham na literatura infantil, como, por exemplo, Mia Couto ou José Eduardo Agualusa. Este último autor foca, numa entrevista, os pontos fulcrais que levaram a que muitos equívocos se tivessem instalado no que respeita à capacidade cognitiva e da fruição estética das crianças. Considerando que é mais difícil escrever para crianças do que para adultos, Agualusa afirma:

[...] as pessoas pensam que qualquer um pode escrever para crianças, e é exactamente o contrário; acho que escrever para crianças é um desafio enorme e uma responsabilidade muito grande. Primeiro, porque estamos a captar leitores, a seduzir novos leitores e a tentar entrar num mundo que já foi nosso mas que não é nosso já; é contar histórias que sejam capazes de atrair as crianças, com uma linguagem rica e acessível – a linguagem não pode ser pobre, mas deve-se conseguir que as crianças entendam, mesmo quando não compreendem determinadas expressões, sem ser demasiado didáctico. Tudo isso é um desafio. A linguagem num livro para crianças deve ser o mais rica possível e inteligente, porque as crianças são mais inteligentes que os adultos [...]. Portanto, as crianças são extremamente inteligentes, são capazes de perceber as coisas, de adivinhar, de intuir; não têm, evidentemente, as ferramentas todas (culturais...), mas a inteligência têm.⁹

Apesar deste testemunho, é frequente encontrarmos autores dedicados à escrita de literatura infantil no início da carreira e procurando “progredir” a partir desse ponto, pois a conceção generalizada é de que escrever livros para crianças não é escrever “a sério”, conforme aponta Gabrielle Thomson-Wohlgemuth, na sua dissertação de mestrado intitulada *Children’s Literature and its Translation. An Overview*: «Starting off a career by writing children’s books is regarded as ideal; it will be easy and, in case of failure, not much harm will be done because ‘it is only for children’» (1998: 3). Aliás, dá-se o caso de escritores usarem pseudónimos nas obras infantis. As lacunas culturais a que se refere Agualusa são explicitadas por Thomson-Wohlgemuth:

Children experience the world around them in a very different way from adults. Adults have learned to see correlations, to reason and, in general, their senses have become dulled through experience. Children do not have the knowledge and skills which adults have had years to acquire. They experience their surroundings in a completely unbiased way and with an immense wealth of fantasy. They have no preconceived ideas, they are open to everything. Because of this, their abilities deserve special attention and consideration. This must be taken in account when writing books for them (1998: 7).

⁸ De referir que em Portugal existem grandes nomes ligados à literatura infantil, e com carreiras consolidadas, como, e só para citar alguns, Alice Vieira, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Matilde Rosa Araújo, entre outros.

⁹ Ver http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/vo_entr_agualusa_a.pdf (consultado no dia 02/10/2014).

A diferente experiência do mundo pelas crianças justifica, assim, que a escrita que lhes é destinada se distinga da que se destina ao público adulto. Os textos para crianças são, por norma, mais breves, usam uma abordagem direta, sem grande recurso a figuras de estilo ou linguagem eloquente. A linguagem caracteriza-se por ser simples, com clareza de significados, e a estrutura frásica tende a obedecer à ordem direta (sujeito + verbo + complementos), evitando-se a voz passiva. Em suma,

They are generally shorter; they tend to favour an active than a passive treatment, with dialogue and incident rather than description and introspection; child protagonist are the rule; conventions are much used; they tend to be optimistic rather than depressive; language is child-oriented; plots are of a distinctive order, probability is often discarded; and one could go on endlessly talking of magic and fantasy and simplicity and adventure (MCDOWELL *apud* THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 6).

À necessidade de adaptar a escrita ao universo cognitivo e às experiências das crianças soma-se a atenção que se deve dar às carências de que elas são portadoras, as quais dependem de vários fatores, como a sua idade e grau de desenvolvimento, o grau de compreensão da língua materna, o modo como lidam com determinados recursos estilísticos, a presença ou ausência de quadros referenciais e a facilidade ou dificuldade em estabelecer correlações com elementos estrangeiros. Também Katharina Reiss se mostra sensível a estes aspetos. A autora salienta três características das crianças: conhecimento limitado do mundo, curta experiência de vida e competências linguísticas não completamente desenvolvidas (cf. THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 9),¹⁰ indo ao encontro dos testemunhos anteriormente registados a este respeito. Com base nas três características apontadas, sustenta que os textos para crianças devem ser claros, com frases de construção simples e vocabulário acessível e concreto, o que vai variar, obviamente, da idade da criança, pois quanto mais nova for, mais a leitura deve ser facilitada, ao passo que a crianças mais velhas já poderão ser apresentados textos com outro grau de complexidade. Como explicita Thomson-Wohlgemuth:

Psychologists have carried out studies with respect to concreteness and abstractness of expressions. According to their results, small children have a need for concrete language with a preference for verbs taken from their daily life (not so many nouns) and many repetitions of words and sentences. Up to the age of about 11, they have only a limited capacity to understand idioms, metaphors and other kinds of figurative devices. Only in puberty does their linguistic comprehension and cultural familiarity fully develop and they are able to link these two skills (1998: 12).

¹⁰ «1. limited world knowledge; 2. limited experience of life; 3. language competence which is not yet fully developed».

O que foi dito anteriormente tem muito que ver com o conceito de *legibilidade*, que

caracteriza o próprio fundamento da tradição hermenêutica que procura encontrar (e crê ser possível fazê-lo, segundo as perspectivas a que alguns críticos chamam “fundamentalistas”) o sentido unívoco (ou pelo menos o mais “poderoso”) do texto. Embora nem todas as modernas perspectivas teóricas convoquem directamente o conceito de legibilidade, podemos dizer que ele está presente num grande número delas de modo mais ou menos explícito.¹¹

Para Richard Bamberger, estudioso no domínio da Literatura, elementos como o tamanho das frases e da letra, a extensão das palavras, das frases e dos capítulos, bem como o tipo de vocabulário e o estilo vão influenciar a legibilidade (*apud* THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 12). Outro fator coadjuvante no processo de tornar um livro mais legível para as crianças é a ilustração.

1.4. Importância das imagens

A tudo o que foi dito anteriormente temos que adicionar os elementos visuais, em especial as ilustrações, que desempenham um papel fulcral nos textos para crianças – recordemos *Alice*: «‘And what is the use of a book’, thought Alice, ‘without pictures or conversations?’»¹² As imagens captam a atenção da criança e permitem-lhe compreender melhor o texto. Para além disso, no caso de livros de imagens concebidos para as crianças que ainda não sabem ler, são as ilustrações que “contam” a história. A escritora Mabel Segun enfatiza este aspeto ao dizer que a imagética é literatura de direito próprio e que esta acentua as capacidades cognitivas da criança:

Thus the transmission of a message is not the privilege of written language alone. Pictorial language is literature in its own right. Even when words are used in books for pre-school children and beginning readers, the children understand the language and the message better when there are many pictures. Illustration accentuates the cognitive function (SEGUN, 1988: 25-27).

Como se pode concluir do exposto no excerto acima, as imagens ajudam, portanto, as crianças a compreenderem melhor as mensagens que lhe são transmitidas ao ativarem as funções cognitivas, ao mesmo tempo que estimulam a sua imaginação e auxiliam na

¹¹In Carlos Ceia: s.v. "Legibilidade", E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <http://www.edtl.com.pt>, consultado em 20/10/2014.

¹²CARROL, Lewis [1865] (2000), *Alice's Adventures in Wonderland*, Oxford: Oxford University Press.

concretização dos conceitos, isto é, quanto mais estranhos forem os conceitos para a criança, mais úteis lhe serão as imagens. Aliás, como sabemos, a escrita para crianças, devido às suas características subjacentes, não permite que, por exemplo, uma personagem seja descrita minuciosamente, lacuna que pode (e deve) ser colmatada com as ilustrações. Por outro lado, as referências visuais serão fulcrais para promover as heranças culturais e a identificação do leitor com determinada cultura, como explicita a autora antes mencionada:

Good illustrations can contribute to the overall development of the child by stimulating his imagination, arousing his perception, developing his potential. Art can help a young child to discover his own identity and cultural heritage. This is particularly important in countries which have suffered from the effects of colonisation and cultural imperialism. Through illustrations, it is possible to convey to children very vividly events and situations in the past – the sort of clothes that children who lived long ago wore, the kinds of houses they lived in, the kinds of food they ate and the types of kitchens and utensils that produced such food, the sort of games they played, and the occupations of people in ancient times. These facts are best comprehended when suitably illustrated. For example, what kind of mental picture of *akwete* cloth would a child get from mere verbal description without illustration? Illustrating the cloth makes the image concrete (SEGUN, 1988: 25-27).

As ilustrações podem, pois, reforçar os laços identitários do leitor com a cultura em questão, ao mesmo tempo que veiculam heranças culturais, em diálogo com o texto. É por isso que, em consonância com o acima transcrito, as imagens têm mais do que uma função e são, para Riitta Oittinen, mais do que aquilo que aparentam:

The verbal and the visual are also part of a greater whole: the original work and its translations and the various individual readers in different cultures. Thus, on the one hand, there are visual codes that are part of the reader's entire situation; on the other hand, there is also the interaction of words and images as constructors of the readers' mind. Whatever the situation, the dialogue always includes human beings and their situations. The words and pictures in a book are never just what they seem, but are perceived as this or that kind of words and pictures in a special situation influenced by an infinity of factors (OITTINEN, 2000: 100).

Estamos, portanto, perante um diálogo que se estabelece entre o leitor e o texto, entre o leitor e as imagens, ou entre o leitor, o texto e as imagens, formando-se um «círculo dialógico», um conceito evocado por Oittinen ao falar da sua experiência enquanto tradutora. Conta que, certa vez, no âmbito de um projeto de tradução que iria realizar, foram-lhe primeiro cedidas as ilustrações e só depois o texto, e diz que conseguiu “ler” o livro só através das imagens. Posteriormente, quando teve acesso ao texto, diz ter sido capaz de identificar as personagens mas assegura que se tivesse traduzido o livro só com base nas imagens ou só com o recurso ao texto o círculo dialógico teria sido diferente (cf. OITTINEN, 2000: 109),

uma vez que estes componentes se completam como um todo uniforme, o que parece ser evidenciado pela figura do círculo, que denota a perfeição e a união necessária das partes que formam o todo.

Se é verdade que as imagens influenciam as palavras, também é verdade que as últimas exercem influência sobre as primeiras, o que é reforçado pela autora em questão, com o recurso a um exemplo dado por John Berger na obra *Ways of Seeing*. No livro em questão, numa página, é fornecida ao leitor uma imagem do quadro *Wheatfield with Crows*, de Van Gogh, em que são dados alguns aspetos técnicos relacionados com a pintura e em que aparece a legenda *Wheatfield with Crows by Van Gogh 1853-1890*. Na página seguinte, surge, novamente, a mesma imagem mas, desta vez, com a legenda “This is the last picture that Van Gogh painted before he killed himself”, o que provocou em Oittinen uma mudança comportamental, como a própria relata: «When I looked at the painting along with the handwritten text, I saw it with new eyes: I forgot all about the technical details and the history of the painting as such but started looking for signs of death» (2000: 109). Serve isto para demonstrar a relação de poder entre as palavras e as imagens, uma força que se exerce nos dois sentidos.

O papel do ilustrador, à luz do que foi dito anteriormente, tem muito que ver com interpretação, à semelhança da função desempenhada pelo tradutor, uma vez que, tanto um como o outro leem enunciados, descodificam-nos e transpõem o seu significado para outra língua, no caso do tradutor, e para imagens, no caso do ilustrador. Como salienta Oittinen:

I find many similarities between translation (into words) and illustration (translation into pictures) as forms of interpretation. Imagine how it would be if translations in words always appeared side by side with the original work, just the way illustrations appear with the originals. While the production technique may be different, both words and illustrations are interpretations of a story from a certain point of view: like illustrators, translators need to concentrate on what they understand to be main points of the story (2000: 106-107).

Se este testemunho destaca a ilustração enquanto interpretação, outros sublinham o poder das imagens para o desenvolvimento da fruição estética das crianças e para estimular a criatividade infantil (FANG, 1996: 136-137). Em síntese, as imagens dão forma concreta à identidade coletiva, encorajam a aceitação do livro, desenvolvem o potencial criativo das crianças, fornecem-lhes bases para a compreensão da história, desenvolvendo nelas a capacidade de apreciação estética, e despertam o gosto pela descoberta de novas latitudes:

«[...] illustrations in pictures books are meant to delight, to capture attention, to amplify or tell a story, to teach a concept, and to develop appreciation and awareness in children» (1996: 140).

Tradutor e ilustrador têm, portanto, tarefas difíceis e similares em alguns pontos, pois nem uma tradução é apenas uma transformação de um enunciado de uma língua para outra nem uma ilustração é apenas um adereço do texto.

Todos os aspectos de que aqui se falou confluem e têm de ser tidos em conta na tradução de livros para crianças e nem sempre (ou quase nunca) são de fácil resolução, pelo que o tradutor se vê confrontado com decisões difíceis de tomar, para além de que está sujeito às pressões e exigências dos editores, dos pais, do mercado livreiro.

Ao mesmo tempo que tem que produzir um texto que agrade às crianças, o tradutor tem, primeiramente, de conseguir passar pela aprovação do editor, pelo “crivo” dos pais, que são as entidades que na maioria das vezes escolhe os livros para as crianças, e, por fim, captar a atenção e o interesse do derradeiro leitor – a criança – sem, no entanto, desvirtuar o texto de partida, o que nem sempre é tarefa fácil, dado que o processo de tradução pode ocorrer entre culturas completamente distintas. É sobre essas problemáticas que ocorrem na tradução de textos infantis que nos debruçaremos de seguida.

CAPÍTULO 2

A TRADUÇÃO DE LIVROS PARA CRIANÇAS: PROBLEMAS E ESPECIFICIDADES

Com base no exposto no capítulo anterior, podemos concluir que existem algumas semelhanças entre os autores dos textos para crianças e o estatuto do tradutor. Ambos se confrontam, por exemplo, com o estigma da condição periférica no sistema literário. É esta condição periférica que leva, por exemplo, muitos autores a iniciar a sua carreira literária com a escrita de livros para crianças e que está na origem de muitos tradutores de obras para crianças nem sequer serem referenciados nas publicações que assinam. Esta omissão é uma premissa da invisibilidade do tradutor, problema que tanto se verifica na literatura infantil como na literatura “maior”, como bem aponta Riitta Oittinen: «Translating for children shares one major problem with translating for adults: like other translation, it is anonymous, even invisible» (2000: 4). Esta mesma autora resume a posição da literatura infantil da seguinte forma:

Literature written for children is in many ways in the same position as literature written for and by women: it is not considered as important or demanding as adult literature (for men). The Nobel prize has never been awarded to a children’s author, which speaks clearly about the status of children’s literature (2000: 68).

A condição periférica destas figuras sai reforçada no trecho supracitado pelo facto de nenhum autor de textos infantis ter alguma vez sido distinguido com um prémio Nobel. Apesar da partilha do problema da invisibilidade do tradutor, e de muitos outros que também ocorrem na literatura para adultos, a literatura para os mais pequenos apresenta as suas próprias dificuldades no processo tradutório, desde logo pelo tipo de linguagem utilizado na escrita, que se dirige às crianças e, portanto, tem que ser, de alguma forma, mais acessível, tendo em conta que os mais pequenos não possuem os mesmos conhecimentos do mundo que os rodeia nem das *nuances* da literatura.

Se bem que os textos para crianças apresentem na sua tradução problemas similares aos que surgem com os textos para os adultos, a literatura infantil levanta mais dificuldades, que têm que ver com o quadro de comunicação que se pretende estabelecer, o nível de

ajustamento que se vai fazer, tendo em conta as especificidades do público, ao que se acrescenta ainda o papel dos agentes intervenientes no mercado deste tipo de textos.

Por outro lado, o carácter periférico dos autores é, sob outra perspectiva, vantajoso para os tradutores. Porque a literatura infantil não detém a mesma posição da literatura para adultos no polissistema literário, os tradutores de textos para crianças gozam da sensação de maior “margem de manobra” em adaptar os textos. Zohar Shavit lembra que o tradutor parece ter maior liberdade de cortar/omitir/expandir os textos, referindo-se a essa prerrogativa como “liberdade de manipulação”, desde que com o intuito de torná-los mais acessíveis às crianças:

Unlike contemporary translators of adult books, the translator of children's literature can permit himself great liberties regarding the text, as a result of the peripheral position of children's literature within the literary polysystem. That is, the translator is permitted to manipulate the text in various ways by changing, enlarging, or abridging it or by deleting or adding to it. Nevertheless, all these translational procedures are permitted only if conditioned by the translator's adherence to the following two principles on which translation for children is based: an adjustment of the text to make it appropriate and useful to the child, in accordance with what society regards (at a certain point in time) as educationally "good for the child"; and an adjustment of plot, characterization, and language to prevailing society's perceptions of the child's ability to read and comprehend (SHAVIT, 1986: 112-113).

Shavit rejeita, no entanto, as alterações efetuadas aos livros infantis com base em avaliações ideológicas e distingue as traduções das adaptações, explicitando que estas últimas acontecem quando o texto não corresponde ao que é considerado adequado para as crianças da CC ou quando, segundo a perceção do tradutor, não vai ser por elas entendido, como faz notar Thomson-Wohlgemuth:

Shavit's opinion is that changes to a book are neither minor nor insignificant and disapproves of them as a sign of non-appreciation. She draws a clear line between translation and any form of adaptation, the latter happening when a text is not “commensurate with what is permitted or forbidden to children, or cannot be understood, as the translator believes, by the child”. She condemns, particularly, “evaluative adaptations” – those which are ideological – as having the sole aim of making the text an ideological instrument, sometimes through converting the ST¹³ to a completely new, autonomous text (1998: 55).

Retomando o conceito de manipulação, este tem, no entanto, de obedecer, obrigatoriamente, aos critérios de adequação do texto às normas/padrões que são aceites pela sociedade, e que são o “cenário” envolvente das crianças, e às características da audiência, isto é, à capacidade de leitura e entendimento das crianças. Como refere Thomson-

¹³ Abreviatura de “source text” (texto de partida).

Wohlgemuth, o tradutor deve dominar a linguagem **para** as crianças e a linguagem **das** crianças (1998: 45), para além de que tem a necessidade de preservar as características identitárias dos povos e das nações:

to be aware of the importance of preserving the peculiarities, those characteristics that distinguish the nations reflected in literature. The translator is an associate creator, a link, more cultural than bilingual in nature, and not merely a transcriber (BEUCHAT e VALDIVIESO *apud* THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 45).

Ultrapassa-se aqui o conceito de fidelidade para com o texto de partida, entrando-se na esfera da lealdade para com o leitor. Riitta Oittinen sublinha também esta questão do destinatário, realçando a necessidade de direcionar a atenção para o leitor: «[...] we always need to ask the crucial question: ‘For whom?’ Hence, while writing children’s books is writing for children, translating children’s literature is translating for children» (2000: 128).

Enquanto o tradutor da literatura para adultos pode assumir que determinadas referências são já do conhecimento do leitor, no caso das crianças já não será bem assim, uma vez que é preciso ter em conta as suas capacidades cognitivas e linguísticas, como bem explicita Thomson-Wohlgemuth:

Unlike translators of books for adults, children’s translators are in the difficult situation of combining the linguistic and cognitive abilities of a child reader with the principles of a translation theory developed mainly with AdL [literatura para adultos] in mind. It is impossible to apply these principles and methods without taking into account the development of the still immature recipient. Thus the recipient represents an essential non-literary factor for theoretical consideration in the translation of ChL [literatura para crianças] (1998: 38).

Significa isto que é necessário ter em conta as especificidades do público, as suas expectativas, os seus gostos e interesses, a ausência de quadros referenciais. Ao não ter estes preceitos em conta, o tradutor pode falhar na sua missão ao produzir um texto que não desperte interesse nas crianças por ser demasiado difícil, ou, então, por ser demasiado fácil, o que também vai desmotivar a criança, que quer e deve ser colocada perante desafios, o que é, também, uma das funções da literatura infantil.

Klingberg entende que a tradução da literatura infantil tem quatro objetivos:

- expandir a perspetiva internacional, o conhecimento e a experiência emocional dos ambientes estrangeiros e das suas culturas
- fazer com que haja mais literatura disponível para as crianças
- contribuir para o desenvolvimento do quadro de valores dos leitores

- oferecer aos leitores um texto que eles consigam compreender, atendendo às suas falhas de conhecimento (cf. THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 29)

A tradução tem, portanto, uma função para a CP e para a CC, servindo como veículo de transporte do espectro estrangeiro para que possa ser acolhido na cultura recetora, expandindo os conhecimentos e horizontes do leitor em relação ao Outro. A este propósito, Gabrielle Thomson-Wohlgemuth cita a editora de literatura infantil Marianne Carus, que salienta que «the earlier in life young children are exposed to one or several foreign cultures, the more open-minded they will be later on» (1998: 29).

Esta pluralidade cultural comporta, porém, algumas dificuldades. O tradutor vê-se confrontado com um dilema: deverá manter os referentes estrangeiros, aquilo que for “estranho” à criança, de modo a incentivá-la a descobrir novos mundos ou deverá antes produzir um texto domesticante, neutralizando tudo o que não faça parte do mundo referencial da criança, oferecendo-lhe, assim, uma leitura fluida e “mais fácil”? Não há uma resposta simples para esta questão, pois por vezes é difícil optar por manter certos elementos em detrimento de outros e os obstáculos que podem ser contornados na tradução para adultos, por exemplo com recurso a notas do tradutor, tomam uma dimensão mais problemática nos textos para crianças, como explicita Christiane Nord:

The problem with the explanations of puns and jokes is that it kills them. A joke that has to be explained is as dead as Dodo. [...] the decision for, or against, annotations must be guided by addressee-orientation. For an adult readership, it may be interesting to read the two texts, either “side by side” or one after another. For children, one text will probably be sufficient (*apud* VID, 2008: 221).

Nord distingue dois tipos de tradução: a *instrumental* e a *documentary*, às quais o princípio subjacente é o propósito, a intenção. A primeira tem como objetivo o de criar na cultura de chegada um instrumento que faça germinar um novo canal interativo entre a CP e a CC, recorrendo-se de determinados aspetos modelizantes do texto de partida; o segundo tipo procura criar uma espécie de documento na CC, que possa servir de via de comunicação entre esta e a CP, estabelecendo-se um canal em que «a source culture-sender communicates with a source-culture audience via the source text under source-culture conditions» (cf. VID, 2008: 221). Andrew Chesterman explicita estes dois tipos de tradução da seguinte forma:

A documentary translation is manifestly a document of another text, it is overtly a translation of something else. Insofar as it presents itself as a report of another communication, it is a bit like reported speech. Instrumental translation, on the other hand, functions as an instrument of communication in its own right, it works

independently of a source text, and is judged on how well it expresses its message. So instrumental translation is a bit like direct speech. A translation of a computer manual, for instance, is normally instrumental: the point of the translation is to make sure that the reader understands how to install and use the computer; the point is not to produce a maximally accurate representation of the original text.¹⁴

A par disto, a cultura que recebe os textos traduzidos pode ter comportamentos diversos, acolhendo o produto, mostrando interesse, ou pode rejeitá-lo. Wolfram Eggeling esboçou um modelo, previamente estabelecido por J. Link, e posteriormente sintetizado por Thomson-Wohlgemuth, que traça os quatro comportamentos da CC ou formas de como a literatura traduzida é recebida:

1. primary conculturality: text and audience belong to the same epochal culture. The readers show interest and can identify with the text, although they need not necessarily agree with it. The book promotes debate.
2. disculturality: expectations and aesthetic experience of the audience clash with the ideologies and aesthetic procedures of a text; alienation is created. A relation between text and audience does not arise because the audience does not show readiness for discussion and the book is rejected.
3. secondary conculturality: this happens in the case of differing ideologies between text and audience. Here however, the text is adjusted to the audience's expectations. Link sees this type as a common process happening in literature.
4. classicity: the audience perceives the text as aesthetic. However, because of historical or cultural distances, it no longer plays a role. Link stresses that the audience's reaction does not have to be negative and, also, that it is possible that the audience react with secondary conculturality towards historical texts (1998: 31-32).

Como se vê, a primeira situação é aquela em que um texto suscita interesse e promove o debate, não precisando de replicar necessariamente as convenções da CC. O segundo caso verifica-se quando há um choque, uma alienação entre o texto e a cultura recetora, devido às diferenças culturais, o que faz com que o livro seja rejeitado liminarmente. O terceiro caso acontece quando, apesar das diferenças culturais entre o texto e os leitores, o primeiro corresponde às expectativas do público. O quarto e último caso implica um distanciamento, um lapso de tempo muito grande entre o texto original e o contexto de receção, e apesar de os leitores se aperceberem do nível estético, não lhe atribuem um papel relevante do ponto de vista pragmático. Denise Von Stockar, escritora suíça, sublinha que o caso mais premente para a literatura infantil é o terceiro (secondary conculturality), tendo em conta a função

¹⁴ Consultado em <http://www.helsinki.fi/~chesterm/2000bTypes.html>, no dia 25/10/2014.

pedagógica destes textos, dando-se os casos de livros com edições abreviadas e adaptadas à CC, o que acrescenta ainda mais responsabilidade ao tradutor.

A este propósito podemos evocar o exemplo de Nabokov, como um caso emblemático de tradutor ciente da imensa responsabilidade que lhe compete na recriação dos texto de modo a ir ao encontro das expectativas dos seus leitores. Nabokov, no artigo “The Art of Translation”,¹⁵ coligido na obra *Lectures on Russian Literature*, elenca os três principais “pecados”, por ordem crescente de gravidade, que podem ocorrer numa tradução: o primeiro tem que ver com erros de interpretação, aqueles que são o resultado de lapsos hermenêuticos e desconhecimento da língua e da cultura de partida; o segundo diz respeito às omissões propositadas de palavras ou frases que o tradutor considere demasiado difíceis ou traiçoeiras, enquanto o terceiro, e o mais grave pecado é o de suavizar ou embelezar o texto para que se enquadre nos padrões e nas convenções da cultura de chegada: «The third, and worst, degree of turpitude is reached when a masterpiece is planished and patted into such a shape, vilely beautified in such a a fashion as to conform to the notions and prejudices of a given public». Para Nabokov, «this is a crime to be punished by the stocks as plagiarists were in the shoebuckle days» (1981: 195).¹⁶ Ainda segundo o mesmo autor, o tradutor deve preencher determinados requisitos:

First of all he must have as much talent, or at least the same kind of talent, as the author he chooses. [...] Second, he must know thoroughly the two nations and the two languages involved and be perfectly acquainted with all details relating to his author's manner and methods; also, with the social background of words, their fashions, history and period associations. This leads to the third point: while having genius and knowledge he must possess the gift of mimicry and be able to act, as it were, the real author's part by impersonating his tricks of demeanor and speech, his ways and his mind, with the utmost degree of verisimilitude (1981: 198).

Para além das capacidades linguísticas que o tradutor deve ter, é necessário também um vasto conhecimento da cultura, da história e das idiossincrasias dos “mundos” que vão convergir no ato da tradução, isto é, das sociedades a que se reportam o texto que vai traduzir

¹⁵ Consultado em <https://archive.org/details/VladimirNabokovLecturesOnRussianLiterature>, no dia 20/10/2014.

¹⁶ Sobre este “pecado”, Nabokov diz ainda o seguinte «But masking and toning down seem petty sins in comparison with those of the third category; for here he comes strutting and shooting out his bejeweled cuffs, the slick translator who arranges Scheherazade's boudoir according to his own taste and with professional elegance tries to improve the looks of his victims. Thus it was the rule with Russian versions of Shakespeare to give Ophelia richer flowers than the poor weeds she found. The Russian rendering of “There with fantastic garlands did she come/ Of crowflowers, nettles, daisies and long purples” if translated back into English would run like this: “There with most lovely garlands did she come/ Of violets, carnations, roses, lilies”. The splendor of this floral display speaks for itself; incidentally it bowdlerized the Queen's digressions, granting her the gentility she so sadly lacked and dismissing the liberal shepherds; how anyone could make such a botanical collection beside the Helje or the Avon is another question» (1981: 196).

e o que será produzido. O tradutor precisa, então, de “vestir a pele” do autor, de se embrenhar nos seus métodos de escrita e no seu estilo, extraindo todos os pormenores do texto. Para Nabokov, todos os detalhes são de extrema importância. Aliás, foi a atenção aos detalhes que o fez concluir que Gregor Samsa, protagonista d’A *Metamorfose*, de Franz Kafka, não se transformou numa barata mas sim num besouro.¹⁷

As traduções de *Alice* são as mais citadas quando se trata do estudo da tradução para crianças, pois, efetivamente, foi um dos livros mais traduzidos. Nabokov, na tradução que produziu, optou por uma estratégia domesticante e, como lembra Natalija Vid, «Nabokov’s translation of *Alice in the Russian language is admittedly successful mainly because the British cultural milieu of the novel was substituted with the Russian» (2008: 221).*

A tradução do livro de Lewis Carrol apresenta um sem-número de desafios, entre os quais se destacam, por exemplo, os versos aparentemente sem sentido que Alice profere e que são paródias de poemas conhecidos do tempo do autor. Ora uma criança, ou mesmo um adulto, que leia o texto séculos depois da sua produção dificilmente descortinará o sentido referencial e intertextual dos versos.

A estratégia de Nabokov foi a de substituir esses versos reportados à cultura inglesa vitoriana por referências com a mesma função na cultura russa, procurando assegurar que a função desses intertextos se mantivesse.

By choosing well-known poems by Pushkin and Lermontov, as well as famous Russian nursery rhymes, Nabokov preserved the original author’s intention of presenting an interesting challenge for young readers of his text as children recognized them. In this case Nabokov’s most important translation achievement was to preserve the element of introducing children to play with the text which was a difficult task. As a result, he successfully achieves a comical affect by providing well-known poems in most of which he even managed to save the original meter and rhyme to make it easier to comprehend (VID, 2008: 222).

Desta forma, Nabokov não só conseguiu manter a paródia como também a intenção de apresentar à criança poemas bastante conhecidos, conseguindo a façanha de manter a métrica e a rima. Foram, portanto, substituídos os referentes da CP por outros semelhantes ou com efeitos análogos na CC e mais facilmente identificáveis para os leitores desta cultura, sem no entanto, facilitar demasiado o texto. A este propósito, é de referir que muitas vezes os

¹⁷ Cf. VID, Natalija (2008), «The Challenge of Translating Children’s Literature: *Alice’s Adventures in Wonderland* Translated by Vladimir Nabokov», in KOMAR, Smiljana e MOZETIČ, Uroš (eds.) *As you write it: issues in literature, language, and translation in the context of Europe in the 21st century*, Vol. V/1-2, pp. 217-227, Department of English, Faculty of Arts, University of Ljubljana, disponível no endereço eletrónico <http://www.sdas.edus.si/Elope/PDF/ElopeVol5Vid.pdf>, descarregado no dia 20/10/2014.

tradutores são acusados de “facilitarem” demasiado os textos para as crianças, usando uma linguagem exageradamente simplista. A estratégia de Nabokov, permitiu, então, a identificação do leitor com o texto, pois «[t]he strategy of adaptation employed by Nabokov makes it possible to read Alice without the slightest suspicion that her image and her adventures were in fact spawned by an English model» (VID, 2008: 223).

O caso dos nomes próprios e da sua tradução é muito particular e é um problema de difícil resolução, ao contrário do que pode parecer, sendo que a conceção generalizada é a de que os nomes próprios não se traduzem. Ousado, Nabokov demarcou-se no século XX ao ser o único tradutor russo a traduzir o nome da personagem principal: “Alice” passou a ser “Annia”, diminutivo de “Anna”, um nome muito comum na Rússia (cf. VID, 2008: 223).

Segundo Theo Hermans,¹⁸ existem quatro formas de transferir os nomes próprios de uma língua para outra: podem ser copiados, podem ser transcritos, isto é transliterados ou adaptados ao nível fonológico e ortográfico, substituídos, ou podem ser traduzidos. A cópia diz respeito ao processo de manter os nomes inalterados no texto de chegada, enquanto a transcrição sob a forma de transliteração tem que ver com a adaptação gráfica e fonológica de acordo com o sistema da CC. A substituição, como o próprio nome indica, é feita através da permuta de um nome pouco comum por outro mais conhecido na CC, enquanto a estratégia de traduzir nomes próprios ocorre quando estes estão embrenhados no léxico e adquirem significado. Hermans acrescenta que pode haver ainda uma combinação destes processos: «Combinations of these four modes of transfer are possible, as a proper name may, for example, be copied or transcribed and in addition translated in a (translator’s) footnote» (*apud* AIXELÁ, 2000: 76). A estes possíveis recursos, Theo Hermans acrescenta a não-tradução, isto é, a omissão do nome, a substituição de um nome próprio por um nome comum, que represente um atributo da personagem, a inserção de um nome próprio no TC onde não havia nenhum nome no TP ou ainda a substituição de um nome comum no TP por um nome próprio no TC.

¹⁸ *Apud* AIXELÁ, 2000: 76.

2.1. Estratégias de tradução

A tradução de nomes próprios é apenas um de entre vários casos que convidam à adoção de estratégias de tradução mais livres. Várias delas têm sido propostas por diferentes teóricos no campo da tradução, como o empréstimo, o decalque, a tradução literal, a transposição, a modulação, a equivalência e a adaptação, e que podem ocorrer ao nível do léxico, da estrutura sintática e da mensagem, como referem, por exemplo, Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet (2000: 84-94), sendo que os primeiros três recursos estão ao nível da tradução direta enquanto os restantes se reportam à tradução oblíqua.

Desenvolvendo um pouco mais estes conceitos, vemos que o empréstimo se verifica quando se recorre a um conceito da LP para suprir uma lacuna na LC:

To overcome a lacuna, usually a metalinguistic one (e.g. a new technical process, an unknown concept), borrowing is the simplest of all translation methods. It would not even merit discussion in this context if translators did not occasionally need to use it in order to create a stylistic effect. For instance, in order to introduce the flavour of the source language (SL) culture into a translation, foreign terms may be used, e.g. such Russian words as “roubles”, “datchas” and “aparatchik”, “dollars” and “party” from American English, Mexican Spanish food names “tequila” and “tortillas”, and so on (2000: 85).

Em Portugal, os empréstimos da língua inglesa (anglicismos) e da língua francesa (galicismos) são muito frequentes. Acontece que, dada a sua frequência de uso, acabam por se entrosar na LP e tornam-se parte do léxico, passando a ser dicionarizados, como por exemplo *blog*, *piercing*, *performance* (do inglês) e *menu*, *dossier* e *garçon* (do francês).

A segunda estratégia tem o nome de decalque, que é um tipo de empréstimo em que a expressão segue a linha do original mas em que se traduz os seus elementos, e pode ocorrer ao nível do léxico ou da estrutura frásica. A este propósito, Vinay e Darbelnet lembram que «As with borrowings, there are many fixed calques which, after a period of time, become an integral part of the language. These too, like borrowings, may have undergone a semantic change, turning them into faux amis» (2000: 85).

A tradução literal, como se infere, é a tradução palavra a palavra e é mais comum entre línguas com as mesmas raízes e culturas semelhantes, devendo o tradutor ter o cuidado de ver se essa tradução se adapta à CC. No entanto, este método não pode ser usado se conferir um significado diferente, se não fizer sentido ou se for impossível ao nível da estrutura, bem

como se não houver um correspondente na LC ou, havendo um correspondente, esse não seja no mesmo registo.

Entrando no nível da tradução oblíqua, temos a transposição, a modulação, a equivalência e a adaptação. A primeira ocorre quando se substitui uma parte do enunciado por outra, mudando uma classe de palavra por outra, sem modificar o sentido, como no caso seguinte: “After his return”/ “Depois de ele ter regressado”/ “Depois do seu regresso” (cf. VINAY e DARBELNET, 2000: 88). A transposição pode ser opcional, com o intuito de enfatizar algo, ou obrigatória.

O segundo método na tradução oblíqua é o da modulação, que consiste numa mudança da forma como a mensagem é transmitida, através de uma alteração do ponto de vista, podendo ser livre (quando realizada corretamente, deve corresponder na perfeição à situação indicada na LP) ou fixa (o tradutor tem conhecimento da frequência do uso, da sua aceitação). Um caso de modulação livre dá-se numa frase do género “It is not difficult to understand this”, que tanto pode ser traduzida como “Não é difícil perceber isto” ou “É fácil perceber isto” (no entanto, deve ter-se em atenção se a construção no TP pretende conferir ênfase a algum elemento). Quanto à modulação fixa, esta verifica-se, por exemplo, na expressão “The time when”, que não poderá, obviamente, ser traduzida por “O tempo quando” (cf. VINAY e DARBELNET, 2000: 89).

Em relação à equivalência, esta verifica-se quando a língua descreve a mesma realidade por meios estilísticos ou estruturais diferentes, o que acontece muito no caso das expressões idiomáticas (“It’s raining cats and dogs”/ “Chove a cântaros”) e das onomatopeias (“miaow”/ “miau”). Por fim, a adaptação é necessária quando uma situação não existe ou não é conhecida na cultura de chegada, havendo a necessidade de mudar essa referência, sendo que esta categoria opera ao nível do léxico, das estruturas sintáticas e da mensagem. A este propósito, Vinay e Darbelnet comentam que

The refusal to make an adaptation is invariably detected within a translation because it affects not only the syntactic structure, but also the development of ideas and how they are represented within the paragraph. Even though translators may produce a perfectly correct text without adaptation, the absence of adaptation may still be noticeable by an indefinable tone, something that does not sound quite right (2000: 91).

A teórica Eirlyss E. Davies¹⁹ categoriza as estratégias em sete: preservação, adição, omissão, globalização, localização, transformação e criação. A primeira ocorre quando um termo é transferido da LP sem qualquer explicação adicional, enquanto na segunda o termo é mantido mas é oferecida alguma explanação. Quanto à omissão, esta “apaga” a passagem ou termo problemático e Davies justifica a sua utilização em certos casos: «[when] the inclusion of a problematic culture-specific item might create a confusing or inconsistent effect» (cf. JALENIAUSKIENĖ e ČIČELYTĖ, 2009: 33). A globalização e a localização são estratégias opostas: a primeira substitui um termo específico por outro de caráter mais geral enquanto a segunda faz exatamente o oposto ao tentar inculcar determinado termo na CC. A sexta categoria, a transformação, implica algum tipo de alteração ou distorção do original, como aconteceu, exemplifica Davies, com o título do primeiro livro da saga de Harry Potter: o título *Harry Potter and the Philosopher’s Stone* foi transformado em *Harry Potter and the Sorcerer’s Stone* nos Estados Unidos da América. Davies refere que essas alterações são feitas «[...] on the basis of a translator’s or editor’s judgement of their intended audience’s tastes, aptitudes and capacities» (cf. JALENIAUSKIENĖ e ČIČELYTĖ, 2009: 33). Por fim, a criação, que é a estratégia menos utilizada, implica algum tipo de compensação: «[...] a translator can omit puns and alliterations in one place and put them elsewhere» (JALENIAUSKIENĖ e ČIČELYTĖ, *ibidem*).

A adaptação como estratégia de transferência de sentidos é de tal forma importante que merece reflexão mais aprofundada por parte de diversos autores. Tendo em conta todas as especificidades das crianças, alguns teóricos preconizam que os textos carecem de algum tipo de adaptação, para que haja aproximação entre o leitor e o texto. Assim, são distinguidos dois tipos de adaptação: a estratégia de *assimilation*, em que o objeto (o texto) é adaptado ao sujeito (o leitor), e o processo de *accommodation*, que ajuda as crianças a adaptarem-se e a interpretarem o texto, sendo de realçar que estes processos se complementam:

1. *assimilation* stands for adaptation of the text to the knowledge and abilities of the children, thus the object is adapted to the text;
2. *accommodation* plays a role in adapting the children to the text, acknowledging that they are flexible. Children give a new interpretation to alien and incomprehensible factors, making them familiar and comprehensible (THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 8).

¹⁹ *Apud* JALENIAUSKIENĖ, Evelina e ČIČELYTĖ, Vilma (2009) «The Strategies for Translating Proper Names in Children’s Literature», consultado em http://www.kalbos.lt/zurnalai/15_numeris/06.pdf, no dia 20/10/2014.

Outros estudiosos abordam este assunto sob uma perspectiva diferente. Bastin lembra que os teóricos estabelecem uma distinção entre a adaptação global ou geral, na qual se verifica uma mudança total na função do texto, e a adaptação local, que é a utilizada no contexto da literatura infantil e se aplica a determinadas segmentos do texto «in order to deal with specific differences between the language or culture of the ST [texto de partida] and that of the TT [texto de chegada] (BASTIN *apud* THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 52-53).

Ainda a este respeito, Klingberg elenca nove formas através das quais a adaptação cultural pode ocorrer:

1. acrescentar informação
2. reformular
3. descrever
4. escrever uma nota explicativa
5. substituir por um equivalente na LC
6. substituir por um equivalente aproximado na LC
7. simplificar a mensagem
8. apagar a passagem problemática
9. localização (cf. THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 56)

As primeiras quatro formas manifestam a preocupação de manter os termos mais próximos dos originais, estando por isso mais associadas à estrangeirização; as formas subsequentes vão crescendo na direção da domesticação, sendo que as últimas duas têm um maior grau de modificação. Para além disto, Klingberg distingue ainda várias categorias cujo contexto cultural é mais frequentemente adaptado: «[...] foreign languages [...], building and home furnishing, food, customs and practices, play and games, flora and fauna, names, or weights and measures» (THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 57).

Como se mencionou acima, a adaptação é frequentemente usada na tradução de nomes próprios. Como bem observa Christiane Nord, um nome próprio pode oferecer-nos várias informações, dependendo do nosso grau de familiaridade com a cultura em questão:

In the real world proper names may be non-descriptive, but they are obviously not non-informative: if we are familiar with the culture in question, a proper name can tell us whether the referent is a female or male person (*Alice – Bill*), maybe even about their age (some people name their new-born child after a pop star or character of a film that happen to be *en vogue*) or their geographical origin within the same language community (e.g., surnames like *McPherson* or *O'Connor*, a first name like *Pat*) or from another country, a pet (there are “typical” names for dogs, cats, horses, canaries, etc., like *Pussy* or *Furry*), a place (*Mount Everest*), etc. (NORD, 2003: 183).²⁰

²⁰ Consultado em <http://id.erudit.org/iderudit/006966ar>, no dia 25/10/2014. Itálicos da autora.

Nord refere ainda que nos textos não-ficcionais parece que a opção mais tomada é a de decidir-se por exónimos²¹ na cultura de chegada, isto é, de escolher a designação que é convencional na LC, e acrescenta:

Wherever the function of the proper name is limited to identifying an individual referent, the main criterion for translation will be to make this identifying function work for the target audience.

In fiction, things are not quite as simple as that. We have assumed that in fictional texts there is no name that has no informative function at all, however subtle it may be. If this information is explicit, as in a descriptive name, it can be translated – although a translation may interfere with the function of culture marker. If the information is implicit, however, or if the marker function has priority over the informative function of the proper name, this aspect will be lost in the translation, unless the translator decides to compensate for the loss by providing the information in the context (2003: 184-185).

2.2. Temas problemáticos

Depois de nos termos debruçado um pouco sobre a questão dos nomes próprios, que é, afinal de contas, transversal à tradução no geral, seguimos para outras peculiaridades dos textos infantis que levantam alguns problemas: a abordagem de temas delicados, como a questão da morte, por exemplo, ou mesmo assuntos tabu, como sejam o álcool, ou ainda comportamentos desviantes ou pouco adequados. Um caso interessante, lembrado por Riitta Oittinen, ocorre em algumas versões da tradução de *Little Red Ridding Hood*, dando-se a substituição do vinho que a criança levava à sua avó por bolo e fruta ou por pão e mel (cf. OITTINEN: 2000: 86). Outro caso citado pela mesma autora é a descrição feita em *Snow White* em que «red as blood» passou a «red as an apple». Para além disso, nessa versão de que fala Oitinnen não existe a referência à madrasta má.

Shavit também se deteve nestes estudos de caso, no âmbito dos quais comparou a versão de *Little Red Ridding Hood* de Perrault, datada de 1967, com a versão dos irmãos Grimm. A primeira tinha um final infeliz, pois o lobo comia o Capuchinho Vermelho, enquanto os irmãos Grimm engendraram uma forma de a avô e o Capuchinho conseguirem sair do estômago do lobo, tendo este morrido (cf. OITTINEN, 2000: 87). Ora passou-se então

²¹ O Dicionário eletrónico da Porto Editora define exónimo como a «designação pela qual um nome próprio, de cariz geográfico ou étnico, é conhecido fora da língua nativa». «exónimo» in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014, consultado no dia 25/10/2014. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/exónimo?homografia=0>

de um final infeliz para um final em que “os bons” saem vencedores (o Bem triunfa sobre o Mal). Shavit vai mais longe na sua análise, conforme sugere Riitta Oittinen:

Shavit sees a more profound difference here than just a different ending: the Grimm brothers wanted to make the story more like a fairy tale, because their child concept was different from that of Perrault's. In the times of the Grimm brother, family, the child innocence, and the pedagogy of fairy tales were considered very important. Thus the Grimms' version is a moral tale in which evil is punished. Even the family relations are much closer in their version. The grandmother loves her grandchild and has sewn a hood for her, which does not happen in Perrault's version (2000: 88).

Esta observação é muito pertinente, uma vez que ressalva a questão da importância do contexto, pois a imagem da infância começa a ser valorizada na Europa nos séculos XVII e XVIII (*idem, ibidem*), altura em que se dá a «sacralização da infância», como indica José Yuste Frías, académico da Universidade de Vigo, que cita Mariella Colin, especialista francesa em literatura infantojuvenil, para resumir o surgimento da literatura infantil:

Les origines de la littérature enfantine remontent à l'époque des Lumières, lorsque la naissance d'une nouvelle pédagogie plaça l'enfant au centre des intérêts des philosophes, et qu'elle suscita la création d'ouvrages spécialement conçus en fonction de ce qu'on supposait être ses besoins affectifs et de ses capacités intellectuelles. Le développement de ce nouveau genre se fit sous l'action de courants culturels et idéologiques qui influencèrent l'Europe entière, et qui incitèrent des écrivains de tous les pays à composer pour les enfants des livres à finalité pédagogique (*apud* ALONSO e KÜPPER, 2006: 189).

Nesta fase, desperta-se, então, para a importância da infância, fase preponderante na vida da criança, que começa a ser vista como tal, o que levará a que sejam estabelecidos os temas adequados para esta fase.

Em Portugal, a escritora Natércia Rocha divide em três os períodos em que se pode segmentar a evolução da literatura infantil: o primeiro período dá-se, precisamente, com o aparecimento desta literatura no século XVII e estende-se até aos finais da década de 1920; o segundo período é o da ditadura, que se prolonga de 1928 até 1974; a terceira fase é marcada pelo 25 de abril e continua até aos dias de hoje. Em suma, e numa perspetiva global,

During the first period, poetry and traditional stories dominated, with translation in a distant second place. In the second period, the dictatorship made itself felt by imposing political values and propaganda on the books; short stories on colonial situations were quite frequent, although they took only the colonialist point of view. The third period can be seen as allowing new trend to develop, inviting writers to approach real-life situations such as divorce, war, extreme poverty, death and delinquency; in novels, psychological problems, adventures, mystery and history

play a larger role now: in poetry, well-known authors attract children by writing especially for them (cf. HUNT, 1996: 731).

A este propósito, Natércia Rocha (cf. HUNT: 731-734) aponta alguns dos nomes mais sonantes em cada período. Assim, para primeira fase, lembra as contribuições de Aquilino Ribeiro (*O romance da raposa* [1924]), de Carlos Selvagem (*Bonecos falantes* [1925]) e de Augusto de Santa Rita (*O mundo dos meus bonitos* [1920]) e Antero de Quental (*O tesouro poético da infância* [1883]). *Versos para as crianças e para o povo*, *O romance das ilhas encantadas* e *São João subiu ao trono*, da autoria de João de Deus, Jaime Cortesão e Carlos Amaro, respetivamente, são textos que também marcaram aquele período. Ainda nesta primeira fase, a escritora destaca ainda os trabalhos de Afonso Lopes Vieira (*Os animais nossos amigos* [1911]), de Emília de Sousa Costa (*Aventuras da Carochinha Japonesa* [1928]) e de Ana de Castro Osório, que escreveu e traduziu mais de 30 livros e organizou uma série de livros infantojuvenis. Também é de referir o trabalho de Henrique Marques Júnior que, para além de escritor, foi também pesquisador neste campo e publicou *Algumas achegas para uma Bibliografia Infantil* (1928).

Em relação ao segundo período (1928-1974), Natércia Rocha destaca que, apesar de o número de publicações ter crescido, as temáticas eram controladas pelo regime ditatorial. Matilde Rosa Araújo escreveu *O livro da Tila* (1957), Sidónio Muralha publicou *Bichos, bichinhos e bicharocos* (1949) e Maria Alberta Menéres escreveu *Figuras, figuronas* (1969). Outros textos que mereceram destaque neste período foram escritos por Adolfo Simões Müller (*Caixinha de Brinquedos* [1937], Prémio Nacional de Literatura Infantil), Sophia de Mello Breyner Andresen (*A fada Oriana* [1958] e *A menina do Mar* [1959]) e Ricardo Alberty (*A galinha verde* [1957] e *Os quatro corações do coração* [1968]). Aquilino Ribeiro volta a merecer destaque com *Arca de Noé, terceira classe* (1936) e *O livro da Marianinha* (1967). Henrique Galvão publicou dois livros cujas histórias se passam em África: *Kurika* e *Impala* (1946). A autora mais bem acolhida pelo público foi, segundo Natércia Rocha, Matilde Rosa Araújo com *O palhaço verde* (1962). Dois livros bastante aclamados foram os de Papiniano Carlos (*A menina gotinha de água* [1965]) e de Alves Redol (*Constantino, guardador de vacas e de sonhos* [1962]). Neste período, houve ainda uma grande propensão para a publicação de revistas para crianças, como *O senhor Doutor*, *O Papagaio*, *O Mosquito*, *O Cavaleiro Andante*.

A partir de 1974 entra-se na terceira fase, período em que a literatura para crianças floresceu, com os autores a abordarem novas temáticas. Natércia Rocha considera merecedores de destaque os seguintes títulos: *As Fadas* (1994), de Matilde Rosa Araújo; *A vassoura mágica* (1986), de Luísa Ducla Soares; *As Histórias tradicionais portuguesas contadas de novo* (1992), de António Torrado; *Uma palmada na testa* (1993), de Maria Alberta Menéres; *A caminho de Fátima* (1992), de Mário Castrim, e *A menina coração de pássaro* (1978) e *O quadro roubado* (1977) de Ilse Losa. Daí por diante, outros títulos foram surgindo, como os *Contos Amarantinos* (1990), de Agustina Bessa-Luís ou *Rosa, minha irmã Rosa* (1979), de Alice Vieira que, atualmente, é uma das escritoras mais lidas pelo público infantojuvenil.

Essa evolução traçou o rumo da literatura infantojuvenil e começou a ter-se em conta a infância e o seu público, bem como os seus gostos e interesses, havendo a preocupação com os temas adequados para as crianças. Hoje em dia, graças à tradução, assiste-se a uma massificação da literatura infantil, como salienta José Yuste Frías:

En la actualidad, los libros de literatura infantil e juvenil [...] se han convertido en una necesidad pedagógica tan evidente y absoluta como los rudimentos de la escuela primaria: ler, escribir y contar. Educadores, padres, investigadores, autores y hasta los propios niños pueden llegar a pensar que si hay que aprender a ler, escribir y contar es para descubrir la inmensa producción de libros, cuentos, novelas, tebeos, guías, compilaciones y enciclopedias, publicadas y orientadas según las edades y hasta el sexo de un público que va desde el más tierno bebé al joven todavía no adulto. Estamos asistiendo a una generalización masiva de las actitudes y formas escolares dentro del seno de la vida social y cultural: todo se convierte en pedagógico en un abrir y cerrar de ojos, la “didáctica” a tutiplén de cualquier actividade infantil o juvenil procura convertir cualquier instante de pura experiencia vital en momento educativo para transformar así las experiencias humanas en auténtico “capital cultural” que se pueda editar y vender a escala internacional gracias a la traducción (in ALONSO e KÜPPER, 2006: 189).

A valorização da infância, encarada como um período fundamental na vida do indivíduo e da sua formação pessoal, explica que se procure fazer a aproximação do público infantil com os livros numa idade cada vez mais precoce, pois, em contato com os textos, as crianças poderão compreender e assimilar novas realidades; explica também que o que era dantes considerado periférico tenha adquirido centralidade no campo literário e que a tradução destes textos tenha suscitado reflexões mais aprofundadas. De igual modo, a terceira fase da literatura infantil revela como o conteúdo das narrativas destinadas às crianças procuram trazer ao convívio do público infantil temas dantes ausentes, como o divórcio, a pobreza, a guerra e a delinquência (veja-se a afirmação de Hunt transcrita na página 34).

Estes temas, considerados problemáticos ou inadequados para as crianças, são outro caso, para além do dos nomes próprios, que pode desencadear, por parte do tradutor, uma estratégia de adaptação. Ao focar este aspeto, Oittinen deteve-se numa tradução de *Gulliver's Travels* para o finlandês. Diz ela que, numa determinada passagem em que Gulliver extinguiu um incêndio com a sua urina, a tradução finlandesa optou por colocar Gulliver a mitigar o incêndio com água, que encheu no seu sapato gigante (2000: 93). Já Shavit refere que, na tradução para o hebraico, Gulliver consegue debelar o incêndio com o seu sopro; já noutra passagem com referências à defecação esta foi simplesmente eliminada. A teórica israelita explica que provavelmente essas alterações/omissões se devem ao facto de serem uma sátira ridicularizando alguns hábitos dos adultos (*idem, ibidem*).

Tanto Shavit como Klingberg veem as versões adaptadas, resumidas, reduzidas, e/ou simplificadas (*abridgements*) com bastante reserva «[...] attitudes toward abridgements, as toward adaptations, are negative, partly as they are seen, again, as symptoms of the nonappreciation of children's literature, and partly because of the original author's rights» (OITTINEN, 2000: 93). Apesar de ser contra a excessiva liberdade de manipulação do TP, Klingberg sugere algumas regras para a sua prática:

1. Não devem ser feitas reduções que prejudiquem o conteúdo ou a forma.
2. Caso haja algum motivo para uma redução, deve eliminar-se a passagem inteira ou o capítulo.
3. Com respeito aos parágrafos, devem ser eliminadas frases completas.
4. O estilo do autor não pode ser alterado sob nenhuma circunstância.
5. Em caso de se querer reduzir a extensão de uma frase, esta deve ser repartida em duas ou mais, o que será mais benéfico do que omitir palavras ou conteúdos numa frase (THOMSON-WOHLGEMUTH, 1998: 64-65).

Os conceitos de *modernização* e de *purificação* são abordados por Klingberg, para quem a primeira conceção tem que ver com alterações efetuadas para criar uma maior aproximação com o leitor, através do recurso a um tempo mais próximo da audiência, a mudanças de cenário com detalhes mais modernos, enquanto o conceito de *purificação* é uma espécie de “higienização” do texto, através de omissões ou adições:

As *modernization* one could term attempts to make the target text of more immediate interest to the presumptive readers by moving the time nearer to the present time or by exchanging details in the setting for more recent ones. As purification one terms modifications and abbreviations aimed at getting the target text in correspondence with the values of the presumptive readers, or – as regards children's books – rather with the values, or the supposed values, of adults, for example, of parents. One can find purification being defended in earnest, but it

seems to me that it – and to some extent also modernization – is in conflict with one of the aims of translation, i.e., to internationalize the concepts of the young readers (*apud* OITTINEN, 2000: 90)

Klingberg refere ainda alguns dos piores erros que se pode cometer ao traduzir para crianças e dá como exemplos as adaptações/reduções que não são apontadas como tal, uma produção de cenários incorreta, bem como o uso de linguagem não padronizada e, sobretudo, os erros de tradução:

The incorrect translation may be more dangerous in a children's book, if the child's reader is not able to rectify the mistakes to the same extent as the adult reader may be. Shortened versions are so common in children's literature that translators and publishers may think it permissible to cut in a children's book without stating the fact, the result being a falsification, a hidden abridgement. The geographical setting should of course be accurately in all translations, but it may be more important than ever in a children's book, if one of the aims of the translation is to provide knowledge of a foreign country (*apud* OITTINEN, 2000: 95).

Em suma, Klingberg defende que as versões reduzidas devem ser claramente identificadas como tal, caso contrário o resultado será uma “falsificação”. Riitta Oittinen tem uma postura menos crítica em relação às adaptações, pois, como diz, se tivermos em conta que a tradução é uma reescrita, é difícil estabelecer a diferença entre tradução e adaptação:

The problem of adaptation and (in)visibility comes up within children's literature, too, where domesticating and foreignizing are very delicate issues. There are several scholars who take a clear stand against adapting: it is denaturing and pedagogizing children's literature. Another reason for their negative views about adaptations altogether is how they see translation: if we understand translation as producing sameness, we definitely make a clear distinction between translations and adaptations. On the other hand, if we consider translating as rewriting, as I do, it is much more difficult to tell one thing from the other (2000: 74-75).

A autora refere que as adaptações podem ser feitas de diferentes formas, por exemplo quando livros se tornam filmes, e para obedecer a diversos propósitos, como o de facilitar a compreensão do texto:

Literature can be adapted in several ways. Adaptations may be abridgements of books or they may be created for a totally different medium, for instance when books become films. The adaptor may also be the translator, the film director, the illustrator – or the author her/himself. Adaptations are made for several reasons; they are made for child readers for instance, so the reader will “understand better”, some are made for parents, to make the book, in an adapted form, more appealing to national and international audiences and to improve sales. Adaptation may also reflect the adult authoritarian will to “educate” the child. What most adaptations

have in common is their anonymity: even if the translator's name is given, the adaptor's name may go unmentioned (2000: 77).

Eugene Nida e Jan de Waard também abordam a questão das versões e adaptações e explicitam que também as traduções de um mesmo texto podem ser bastante diferentes. Por isso, dividem a tradução em diferentes tipos: “interlinear, literal, closest natural equivalent, adapted, and culturally reinterpreted” (cf. OITTINEN, 2000: 78). Os mesmos autores fazem referência a dois tipos de versões: as que têm que ver com adaptações a diferentes meios de comunicação (quando um livro é adaptado ao cinema, por exemplo) e as adaptações com supressões ou adições. Mencionam ainda a reinterpretação cultural, a propósito da qual dizem o seguinte:

Adapted translations are largely of two types: (1) those which must be adapted to an accompanying code, for example, music, literary genres (a different poetic format), or a different language with its distinctive articulation of sounds (the problem of lip synchronization in translating material for television or cinema), and (2) adaptation prompted by different views as to the nature of translating, resulting in additions, deletions, harmonizations, added explanations, corrections, and embellishments. Cultural reinterpretations involve transferring the cultural setting from one language-culture context to another. Clarence Jordan's Cootonpatch *Version* of most of the new Testament is a typical cultural reinterpretation, in which Pontius Pilate is governor of Georgia, and Annas and Caiaphas are co-presidents of Southers' Baptis Covention. Jesus is born in Gainesville, Georgia, and lynched by a mob in Atlanta (*apud* OITTINEN, 2000: 78).

Também Christiane Nord aborda esta questão e elabora uma escala com a extrema fidelidade num polo e a extrema liberdade noutra, e inclui a adaptação no conceito de tradução. Oittinen partilha desta opinião e salienta que «all translators, if they want to be successful, need to adapt their texts according to the presumptive readers» (2000: 78), sem saberem, no entanto, de que forma os textos serão recebidos. Douglas Robinson advoga seis *tropos* possíveis ao falar de uma versão da tradução: metonímia, sinédoque, metáfora, ironia, hipérbole e metalepse. A metonímia, por exemplo, é a tradução de significados por significados enquanto a hipérbole é a tradução que implica melhorias do texto “original” (cf. OITTINEN, 2000: 79).

Se é possível questionar o estatuto das traduções e das versões, Harold Bloom lembra, e bem, que o próprio conceito de “original” é questionável já que todas as produções são, de certa forma, consequência de realizações, vivências, experiências anteriores, pois, como diz, «a poem is a response to a poem, as a poet is a response to a poet, or a person to his parent», e reitera esta ideia: «You cannot write or teach or think or even read without imitation, and

what you imitate is what another person has done, that person's writing or teaching or thinking or reading. Your relation to that informs you that person *is* tradition» (*apud* OITTINEN, 2000: 79). Esta ideia é muito importante no domínio da tradução, pois serve para contrapor a ideia de que a tradução é inferior ao texto original. É que se ao falarmos de um texto original – aquele que se vai traduzir –, o produto resultante desse processo terá que ser, por força semântica, uma cópia, uma replicação, e, conseqüentemente, com estatuto inferior. Como refere George Steiner, a tradução é «The mirror which not only reflects but generates light» (*apud* OITTINEN, 2000: 80). Assim, a definição de original não é fácil de estabelecer, senão vejamos as questões levantadas por Riitta Oittinen:

Take *Alice's Adventures in Wonderland*, for instance. Mikhail Bakhtin has found many similarities between the story of Alice and the tales of Orpheus (adventures underground) and the "Golden Ass" of Apuleius (metamorphosis). Should we say that *Alice's Adventures in Wonderland* is an adaptation of these two stories? Does it make a difference if an author conscientiously adapts a story? Is adaptation an issue of quantity? Who is the author of an adaptation' and if we think of children's literature, which is occasionally abridged and translated through third languages, how should we define the original and its author in this case? What is the original of Alpo Kupiainen's Finnish translation of Ricardo's abridgement of Jonathan Swift's *Gulliver Travels*? Is it Swift or Ricardo's? (2000: 83).

A ideia de Bloom vem precisamente rebater essa concepção da tradução como cópia, quando afirma que todas as produções são influenciadas por leituras, pensamentos, ensinamentos prévios, ou seja, que nenhum original é original ou, então, que todos os originais o são à sua maneira. Assim, também a tradução é um original, porquanto é uma criação de um autor – o tradutor.

2.3. Ilustrações

Outro problema com que o tradutor se depara é com a questão dos conteúdos visuais, isto é, da mancha gráfica e das ilustrações. A propósito da importância da imagem, Américo Lindeza Diogo refere que

A ilustração obedece, como é óbvio, a códigos muito próprios de significação – mas as primeiras razões do seu uso têm bastante nitidamente a ver (i) com o aliciamento do leitor virtual (potencialmente, em termos de escolaridade mínima obrigatória, todas as crianças podem e devem ser leitores e (ii) com uma necessidade intrínseca ou extrínseca de suportar a actividade do leitor que começa, face a um texto, que, infantil ou não, é uma estrutura mais intencional que real, e cuja "ontologia" é caracteristicamente marcada por lacunas e pontos de indeterminação [...]. A ilustração acompanha, assim, a diferenciação etária deste subsistema

literário: quanto menor for a idade do leitor, tanto mais o livro que se lhe dirige tem “imagens” e tanto menos “letras” terá. Em suma, o livro infantil comporta uma ‘função lúdica’, que tanto mais evidente se torna quanto mais a imagem domina, e mais ele tende a ser um *álbum* (1994: 42).

José Yuste Frías diz, a este respeito, o seguinte:

Si ya de por sí los traductores nunca traducimos palabras sino las imágenes mentales que éstas implican al leerlas e interpretarlas, cuando traducimos un libro infantil no solo traducimos las ideas y las emociones del aspecto verbal del texto sino también, y sobre todo, su aspecto visual, es decir, los colores, las texturas, los sonidos y hasta los olores de las imágenes peritextuales que hacen mucho más que simplemente ilustrarlo [...]. En la traducción de libros infantiles el traductor debe ser siempre consciente de la estrecha relación existente entre el texto y la imagen. Sin embargo, mucho son los que caen, una y otra vez, en el craso error de pensar que en la traducción especializada de textos con imagen fija se está frente a esa perenne dicotomía que persiste en afirmar, por activa e por pasiva, que un texto no es una imagen ni una imagen un texto y que, por lo tanto, el traductor debe elegir donde actuar (o en el texto o en la imagen) sabiendo de antemano que lo suyo es el aspecto verbal y no el aspecto visual porque se supone que sólo trabaja con las palabras ya que éstas son mucho más “serias” que las imágenes (in ALONSO e KÜPPER, 2006: 269).

Daqui se conclui, portanto, que as ilustrações têm, de facto uma função e não são apenas um adereço pois, como refere Lindeza Diogo,

O aliciamento deflui de necessidades de socialização sentidas pela família e pela escola; e pretende torpear alguns obstáculos que decorrem da própria existência daquele leitor particular: mobilidade de atenção, exigência de prazer imediato, impossibilidade ou dificuldade de sumariar (patente nas crianças de cinco anos de idade, capazes, em contrapartida de repetir a *história*), lacunas no campo do pensamento lógico-formal, representação orgânica, global e egocêntrica do mundo em termos de animismo e antropocentrismo (1994: 43).

As imagens têm um papel preponderante nos livros infantis e a sua presença deve ser tanto maior quanto mais nova for a criança. Elisa Carvalho, num trabalho intitulado “Literatura Infantil e Ilustração – Imagens que falam”, realizado no âmbito do Mestrado em Educação, indica as funções das imagens:

- Função representativa: Quando a imagem imita a aparência do ser ao qual se refere.
- Função descritiva: Quando a imagem detalha a aparência do ser ao qual se refere.
- Função narrativa: Quando a imagem situa o ser representado em devir, através de transformações ou ações por ele realizadas.
- Função simbólica: Quando a imagem sugere significados sobrepostos ao seu referente, como é o caso das bandeiras nacionais.
- Função expressiva: Quando a imagem revela sentimentos e emoções do produtor da imagem.
- Função estética: Quando a imagem enfatiza a forma da mensagem visual.
- Função lúdica: Quando a imagem está orientada para o jogo.
- Função conativa: Quando a imagem está orientada para o destinatário, visando influenciar o seu comportamento, através da persuasão.

- Função metalinguística: Quando o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado.
- Função fática: Quando a imagem enfatiza o papel do seu próprio suporte.
- Função de pontuação: Quando a imagem está orientada para o texto junto ao qual está inserida.²²

De um modo mais sintético, Zihui Fang, Professor na Universidade da Florida, refere-se a este assunto, sublinhando quatro funções principais – expandir, explicar, interpretar e decorar. Estas funções podem apresentar-se de forma cumulativa e tomar as seguintes expressões: definição do cenário; descrição das personagens; desenvolvimento do enredo; fornecimento de um ponto de vista diferente; contribuir para a coerência textual; enfatizar o texto; em suma, e citando Bodmer, «[...] illustrations serve to “expand, explain, interpret, or decorate a written text» (cf. FANG, 1996: 131).

Se nos detivermos um pouco sobre cada uma das funções referidas por Fang, percebemos que a primeira tem que ver com a transposição para a imagem do cenário que envolve a história, que, por sua vez, a localiza num determinado tempo e espaço, cria um ambiente, clarifica o passado histórico, se necessário, fornece um antagonista ou enfatiza significados simbólicos (NORTON *apud* FANG, 1996: 131). Devido ao seu carácter sintético, o texto, no caso dos livros para crianças, apoia-se nas ilustrações para facilitar a transmissão de aspetos não incluídos no texto, como explicita Fang:

Picture storybooks, however, strongly or sometimes completely rely on illustrations to serve these functions of a setting. For example, time periods in historical stories or distant cultural settings can be brought to life through illustrations in ways words cannot do (1996: 131).

As ilustrações também servem, variadas vezes, para avançar na narrativa, sem este passo estar explicitamente no texto. É aí que cabe uma outra função, a de desenvolver o enredo, pois, como explica Fang, «The brevity of text in picture books often severely constrains the development of story plot. Thus, the plot of a story is often advanced by illustrations» (1996: 132).

Pontos de vista diferentes daqueles que são dados no texto podem ser fornecidos pelas ilustrações, o que se relaciona com, por exemplo, o humor que se pretende conferir ao texto. A este propósito, Fang dá como exemplo o livro *Oh, Were They Ever Happy*, de Peter Spier,

²² Consultado em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/Trabalho%20imagem%20Elisa%20Castro.pdf>, no dia 26/10/14

em que, numa determinada fase da história, uma ama confunde os dias e acaba por não ir tomar conta das crianças. Sozinhas em casa, estas decidem fazer uma surpresa aos pais e pintam a casa, criando uma imensa confusão. Apesar de no texto se ler algo como “Bom trabalho!” e “Belas cores!”, a imagem destoa propositadamente do texto para mostrar o caos provocado pelas crianças.

A outra função das imagens a que se refere Fang – a da coerência textual –, implica que as ilustrações progridam com a história e que vão, de alguma forma, deixando sugestões e pistas e sirvam, ao mesmo tempo, para tornar claros os referentes para a criança, por exemplo, quando ocorre o uso de pronomes pessoais e demonstrativos, fornecendo-lhe as informações necessárias para que perceba quem é o “Eu”, o “Tu”, ou a que se refere o pronome “aquilo”.

A última função, a de enfatização dos aspetos textuais, tem que ver com a de reforçar as ideias contidas no texto, quer sejam traços das personagens ou referentes culturais.

R. M. Vassalo, autora e tradutora de livros para crianças, distingue vários graus de importância para os diferentes marcadores culturais, sumariados por Maria Olinda Reis na sua dissertação de mestrado:

Assim, num primeiro patamar, encontram-se os elementos culturais *de grau zero* que chamam imediatamente à atenção: vestuário, habitat, ocupação do espaço, ritmos diários, horários, gastronomia. Num segundo patamar, incluem-se os pormenores da vida escolar, jogos, lazer e desportos; e acima destes, entre a cultura que designa para turistas e cultura profunda, aparecem os ritos, festividades religiosas ou pagãs, etc. Diz a autora que todos estes elementos representam noções familiares para o leitor do TP, desempenhando um papel de cor local para o leitor do TC. Segundo R.-M. Vassalo, a explicitação destas marcas depende do papel que desempenham no TP. Acrescenta ainda, no último patamar, os elementos «qui font qu'une culture est une culture, irréductible à toute autre» [...] São elementos de profunda dimensão cultural, alguns constituindo uma verdadeira dor de cabeça para os tradutores: referências históricas, políticas e sociais, falares vernáculos, lendas, folclore, locuções e provérbios... Para a autora, a transposição dos elementos dos primeiros grupos é facilitada pelo recurso a notas de rodapé, notas prévias, entre outras, já as seguintes são mais delicadas por se situarem no plano do pensamento e do inconsciente [...] (REIS: 2010: 26).²³

Cabe, portanto, ao tradutor, refletir sobre os «graus» de importância dos marcadores culturais e fazer uso das estratégias que melhor desempenham a função requerida num dado momento, pois, como indica Antoine Berman «Amender une oeuvre de ses étrangetés pour faciliter sa lecture n'aboutit qu'à la défigurer et, donc, à tromper le lecteur que l'on prétend

²³ Itálicos da autora.

servir. Il faut bien plutôt, comme dans le cas de la science, une éducation à l'étrangeté» (*apud* REIS: 2010: 32).

Como vemos, são várias as funções das ilustrações, que podem ser apenas uma paráfrase do texto, ou, pelo contrário, oferecer informações extratextuais. As imagens são, também, uma “tradução” do texto, pois o ilustrador tem que ler os conteúdos, criar um quadro conceptual e transpô-lo para o papel para que os referentes visuais captem a atenção das crianças e lhes deem as informações necessárias. Um aspeto fundamental é o da coerência, ou seja, a imagem tem que estar de acordo com o texto. Oittinen relata um caso de incongruência num caso de uma tradução para o finlandês de *Alice* em que foram usadas imagens de versões anteriores em que a Lagarta era de cor azul mas no texto era referida como sendo verde (2000: 96). Essa problemática também tem que ver com o tradutor, pois, ao traduzir o texto, ele tem que prestar atenção às imagens e interpretá-las, como afirma Riitta Oittinen: «[...] I do not find texts closed entities, but open unfinalized wholes where parts influence the wholes and the other way around. It is this whole that translators need to pay attention to» (2000: 101). Para além disso, também às crianças são requeridas competências para a interpretação das imagens, como aponta John Spink:

There are certain conventions that they have to be aware of, such as “scaling down” (a picture is smaller than the thing itself), “indicating three-dimensional objects in a two-dimensional medium, indicating colour in monochrome, stylized indications of mental processes and mental states, frozen action(indicating motion), and a part implying the whole (*apud* OITTINEN, 2000: 101).

Como se vê, o próprio ato da leitura pela imagem exercita as capacidades cognitivas das crianças e o tradutor tem que ter em consideração todos estes fatores ao produzir a tradução.

Esperamos ter deixado claro, pelo acima exposto, que a tradução de textos destinados a crianças está longe de constituir uma tarefa fácil. A reflexão que tem suscitado mostra o amplo leque de estratégias propostas para tornar mais legível o texto de chegada aos leitores-alvo. Os autores que se têm debruçado sobre este assunto convergem na convicção de que o tradutor deverá tornar o TP claro e legível para o público infantil. No entanto, não se pense que esta é uma solução a adotar indiferenciadamente a todos os casos, pois cada texto é diferente, cada caso tem as suas particularidades e são muitos os fatores e e forças condicionadoras presentes no ato da tradução, dado que, como já foi dito anteriormente, o tradutor não é um ser isolado: ele traduz uma mensagem de uma cultura de partida para uma

cultura de chegada, ambas com as suas especificidades, e, no meio deste processo de verter o texto, são vários os agentes que operam, como as características do próprio texto, as exigências editoriais, a audiência e as suas expectativas, etc. Para além disso, os textos, como aponta Oittinen, não são objetos imutáveis: «A text, in my view, is not an immovable object: it evokes a different response at every reading. In this way all text can be seen as endless chains of interpretations, transformations that take on a new life according to the person reading them» (2000: 15).

Estas breves considerações acerca das estratégias possíveis na tradução pretendem demonstrar os diferentes mecanismos de que um tradutor se pode recorrer no exercício da sua profissão e servem de mote para a análise de casos que se segue.

CAPÍTULO 3

DOIS CASOS DE TRADUÇÃO DE TEXTOS PARA CRIANÇAS

Os dois livros infantojuvenis aqui analisados são edições escritas em português e traduzidas para o inglês, sendo que um deles pertence à coleção “Vamos Explorar” (*O Natal com um Sabor Diferente*) e é da autoria conjunta de Mariana Cymbron e Rita Bonança, com tradução de Maria das Mercês Pacheco e ilustração de Martim Cymbron. O outro livro, intitulado *Ilha à Vista*, é da autoria de Rita Bonança e é traduzido e ilustrado por Sandra Pinheiro.

Em termos gerais, na versão em português, os dois livros são bastante apelativos, com pouco texto e profusamente ilustrados, havendo quase sempre uma imagem visual por cada página de texto. Porém, nas versões em inglês não foram replicadas as ilustrações e apenas no livro *O Natal com um Sabor Diferente* há uma miniatura das imagens, o que permite perceber a que página corresponde o texto. Embora esta decisão provavelmente tenha saído da esfera da tradutora, julgamos ser importante referenciá-la aqui, pois esta interfere, e muito, no resultado. Enquanto na versão portuguesa nos são apresentadas imagens atrativas, com cores vivas, que captam a atenção da criança, a versão em inglês aparece “despida” desse importante recurso visual, resultando num bloco de texto que, muito provavelmente, não terá o mesmo impacto nos leitores e poderá até resultar na sua rejeição. Para além disso, foram traduzidas as legendas e os textos que aparecem nas ilustrações (como os balões de fala), sendo que estes aparecem entre parênteses na versão em inglês, o que não fará muito sentido para a criança, uma vez que não lhe é oferecida a ilustração correspondente.

O livro *Ilha à vista* narra a história de crianças do jardim de infância de uma escola de São Miguel que aprendem conteúdos sobre a história e geografia dos Açores, bem como aspetos sobre os símbolos heráldicos. O livro *O Natal com um Sabor Diferente* conta a história da amizade entre uma cozinheira dos Açores e o Pai Natal, a quem são oferecidas muitas iguarias açorianas, sendo portanto, uma história ficcional.

3.1. Conceitos em revista: literariedade e legibilidade

O presente estudo recorreu a uma reflexão prévia à análise dos livros aqui propostos, com vista à compreensão de alguns conceitos necessários à classificação e apreciação das traduções. De entre as páginas que se ocupam das questões teóricas, destacamos os conceitos de literariedade (para a classificação dos livros em estudo) e de legibilidade (para a apreciação das versões traduzidas). Se considerarmos que a existência de mundos ficcionais é o fator que determina o que são ou não textos literários, apenas o último livro poderia caber nesse universo, sendo que ao outro teria que ser atribuída a designação de “livro para crianças” ou “livro infantil”. Sobre este conceito o Dicionário Eletrónico de Termos Literários (EDTL) define ficcionalidade como:

Aquilo que faz com que um texto de ficção seja considerado um texto de ficção. Este conceito segue de perto a célebre definição de literariedade apresentada por Roman Jakobson, no contexto do nascimento do Formalismo Russo. Da mesma forma que os teóricos da literatura posteriores ao Formalismo Russo se empenharam por demonstrar que a literariedade de um texto não pode ser reduzida a uma fórmula ou definição universal, porque não é possível enunciar uma regra ecuménica para a identificação da literariedade de um texto, também não existe nenhuma teoria da literatura que diga objectivamente o que é a ficcionalidade de um texto, enquanto marca literária. A capacidade de criar mundo imaginários, para além da realidade objectiva, para fazer valer a etimologia do conceito, é tão indefinível como o próprio limite da genialidade artística. [...]

A uma sugestão inicial de que será delimitado o território da ficcionalidade, segue-se o lançamento de hesitações e dúvidas quanto à exequibilidade de tal projeto:

De que representação do real falamos quando falamos de ficção, de textos de ficção literária ou de romances como textos ficcionais? Se todo o real for irrepresentável, então não será legítimo afirmar que todo o real é uma ficção?²⁴

Em face destas interrogações, e com base no que se viu anteriormente neste trabalho, podemos agrupar os dois livros numa classificação elástica de literatura infantil, que não esteja focada nem na ficcionalidade, nem nas cada vez mais difusas características da literariedade. Recuperaremos, para o efeito, e por razões práticas, a aceção colhida em Aguiar e Silva e citada na página 11 deste trabalho, b): «Conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial quer pela sua origem quer pela sua temática ou pela sua intenção».

²⁴ Carlos Ceia: s.v. "ficcionalidade", E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.edtl.com.pt>>, consultado em 28/10/2014

Em suporte desta posição, recordamos o trabalho de outros autores, que adotam uma perspectiva bastante abrangente de literatura infantil, como Klingberg. Este teórico considera que pertencem a esta categoria todos os livros intencionalmente produzidos para as crianças (cf. OITTINEN, 2000: 61-62). Cecília Meireles explicita as categorias desses livros: livros de aprender a ler; livros das disciplinas escolares; livros que não são utilizados na aprendizagem formal (de recreação) e “álbuns de gravuras” (1984: 20). Desta forma, os livros aqui tratados podem, pois, ser considerados como literatura infantil.

Relativamente ao segundo conceito aqui destacado, o de legibilidade, entendemos dever atribuir-lhe maior centralidade, dado o consenso em torno da necessidade de tornar a versão traduzida o mais perceptível possível para a criança. Como vimos anteriormente, para que uma tradução se torne legível concorrem elementos como o tamanho das frases e da letra, a extensão das palavras, das frases e dos capítulos, bem como o tipo de vocabulário, o estilo e a ilustração.

De seguida far-se-á a análise mais detalhada de cada um dos livros, sendo de salientar que não será possível fazer referência ao número da (s) página (s) em análise, pois as mesmas não estão numeradas. Ainda a este respeito, consideramos relevante conferir importância equivalente aos dois aspetos nucleares deste tipo de textos: a formação pedagógica que eles oferecem e a fruição estética que eles proporcionam.

3.2. *Ilha à vista*

3.2.1. Formação pedagógica

Já verificámos, através do enquadramento teórico, que uma das características deste tipo de textos consiste numa acentuada função pedagógica. Relativamente a este aspeto, o livro *Ilha à vista* procura familiarizar as crianças com os conceitos de *ilha* e de *arquipélago*, bem como oferecer algumas informações sobre a história da descoberta dos Açores, a fauna e a flora destas ilhas, a sua localização geográfica e alguns dos seus principais símbolos.

Do ponto de vista da aprendizagem, o livro permite que os seus destinatários contactem com realidades relacionadas com a História (referindo alguns factos sobre o descobrimento e povoamento das ilhas), a Geografia (através da localização das ilhas no mapa), a Matemática (através da noção de conjunto), a Língua Portuguesa (oferecendo a oportunidade de contacto com termos e expressões, como «simbologia», «pontos cardeais»,

«esfera armilar», «quinas»), a Educação Visual (a partir da associação entre as ilhas e as cores), as Ciências (pelo recurso a uma experiência em que simulam uma explosão vulcânica), a Música (com base no hino da Região).

Sabemos pelo Prefácio que o público-alvo é constituído por crianças de cinco anos e a mensagem é apresentada num ambiente escolar, em que participam personagens com as quais as crianças se podem identificar, em termos etários e educativos. Dado que, nesta idade, a aprendizagem se baseia muito na oralidade, o livro recorre abundantemente ao discurso direto para veicular as intervenções da Educadora e o diálogo com as crianças.

É certo que o contacto com a mensagem do livro será mediado por quem estiver a ler em voz alta – professores/educadores, pais ou familiares –, mas para crianças mais velhas, capazes de ler autonomamente, a legibilidade do livro resulta de se ter optado pela escrita cursiva, que segue o modo como o público infantil aprende a ler e a escrever. Além disso, o vocabulário é simples, a mensagem é apresentada de forma acessível, as frases são curtas, escritas na voz ativa, a história é breve e sobressai a beleza das ilhas. Podemos associar o último aspeto ao otimismo que se convencionou dever estar presente neste tipo de textos. Até o vulcanismo é apresentado de forma positiva, como se depreende da intervenção de uma das personagens infantis do livro: «Uau! Adorava ver a lava dos vulcões quando explodem!»

Estão excluídos acontecimentos impróprios ou problemáticos. As normas sociais, se bem que reduzidas ao contexto escolar, refletem uma ligação entre a Educadora e os seus alunos, marcada pela harmonia, pelo diálogo e pela proximidade.

3.2.2. Fruição estética

A fruição estética da leitura depende muito, neste tipo de textos, da componente visual. Ao nível da linguagem verbal, é importante que o estilo se detenha mais no âmbito do concreto e do simples do que no do abstrato, eloquente ou metafórico. Por outro lado, o livro deve ir ao encontro dos interesses e do gosto das crianças. No caso de *Ilha à vista*, os destinatários sentem-se como parte integrante da comunidade que está retratada no livro: reconhecem alguns topónimos, nomes de flores, as bandeiras e o enquadramento escolar.

No respeitante ao campo visual, predominam cores vivas, com relação à natureza. Na representação da figura humana e dos animais, nota-se o sorriso como nota dominante. Em termos gráficos, o livro é bastante atraente e apelativo para as crianças, desde logo pelo facto

de as páginas não terem fundo branco mas serem coloridas: verdes, azuis ou amarelos, combinados com vermelhos e laranjas, constituem uma variedade cromática que faz lembrar a natureza e sugere alegria. As ilustrações são bastante frequentes e oferecem informação visual à criança, como acontece por exemplo com as páginas replicadas abaixo:



Fig.1 Duas páginas da versão em português

Por outro lado, para além de a descrição das bandeiras estar contida no texto, é também repetida nas imagens, oferecendo aos leitores mais conhecimento. Desta forma, as crianças podem ler a informação sobre as bandeiras e, em complemento disso, passam também a conhecê-las. Nalguns casos, a informação contida nas ilustrações completa a que se encontra contida no texto. É o caso de uma imagem da ilha de São Miguel em que se pode observar um avião com a sigla SATA aproximando-se da ilha.

Outro aspeto a merecer realce é o facto de as ilustrações reforçarem a herança cultural das crianças, mostrando as caravelas da época dos descobrimentos, as principais cores da natureza açoriana, e permitirem o contacto visual com realidades que ou lhes são estranhas, como uma erupção vulcânica, ou se encontram distantes do seu quotidiano, como as formas e cores das nove ilhas dos Açores.

3.2.3. Versão traduzida para inglês

Logo no primeiro olhar às páginas relativas à versão inglesa, apercebemo-nos de uma grande diferença relativamente às páginas portuguesas: não existem quaisquer ilustrações. As páginas relativas à versão inglesa apenas mantêm o fundo colorido das folhas em que se encontra inscrita a história:

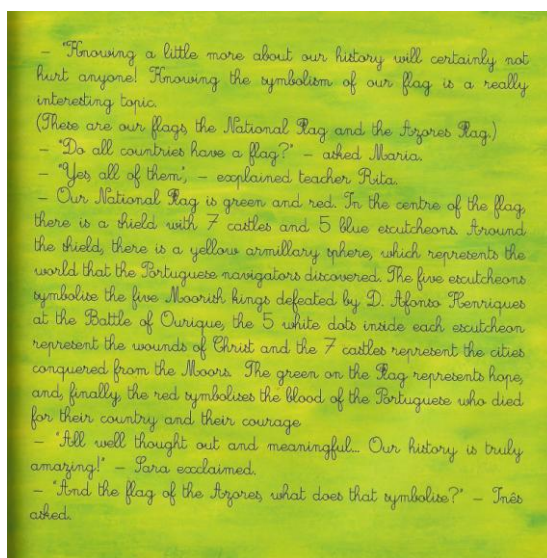


Fig. 2 Versão em inglês, que corresponde à tradução das duas páginas acima

Como se pode ver pela imagem acima reproduzida, esta versão omissa de ilustrações resulta numa página bastante menos atraente para uma criança. Para além disso, o facto de se ter mantido a tradução dos textos contidos na imagem (legendas e balões de fala), que corresponde à frase parentética que se pode visualizar na digitalização acima, poderá causar alguma confusão à criança. Em última instância, esta (ou quem está a ler para ela) será forçada(o) a folhear constantemente o livro para poder associar a legenda à imagem correspondente.

Como podemos verificar através da bibliografia teórica sobre as ilustrações, estas influenciam a receção do leitor, a par de outros fatores, como as capacidades de leitura, experiências de vida, situação de vida, etc. (John Spink *apud* OITTINEN, 2000: 16). A própria Riitta Oittinen enfatiza também esta questão ao referir que se estabelece uma relação dialógica entre o leitor, a história e a imagem:

[...] translating books for children is interpreting both the verbal and the visual. Like any dialogue, the interaction between words and images is a construction in the reader's mind. When reading a picture book, a reader participates in a dialogue between her/himself and the story told by the author and the illustrator with words and pictures. While reading, the reader visualizes an idea of the scene, the characters, the whole setting of the story – just as in theater or film (2000: 100).

Temos, portanto, uma existência de múltiplas “vozes” que dialogam entre si e, ao “emudecer-se” uma “voz”, haverá uma falha comunicacional. A mudez das imagens não só empobrece a versão inglesa como também dificulta a compreensão do texto para um público infantil anglófono.

Na versão inglesa, foi mantida a escrita cursiva. Esta opção tem como objetivo criar intimidade com as crianças, pois este tipo de letra é o que mais se assemelha à caligrafia delas. No entanto, enquanto para as crianças portuguesas, e de outras culturas semelhantes à nossa, essa escrita pode ser agradável, o mesmo já não acontecerá com crianças americanas, que podem sentir estranheza e dificuldades na leitura perante a escrita cursiva, conforme aponta Eva-Maria Metcalf: «American children would likely find cursive text printed in books both strange and difficult to read». (cf. OITTINEN, 2000: 100). O tradutor tem, então, de escolher «whether to concentrate more on the future readers of the text or on the rhythm of words and pictures. In any case, the translator should be aware of the importance of the visual effect of the cursive writing» (OITTINEN, 2000: 100). No caso em apreço, a decisão foi a de manter a escrita cursiva, o que, por exemplo no caso da ocorrência da palavra “Flag”, na quarta linha, pode causar algum obstáculo na leitura, como se pode ver abaixo:

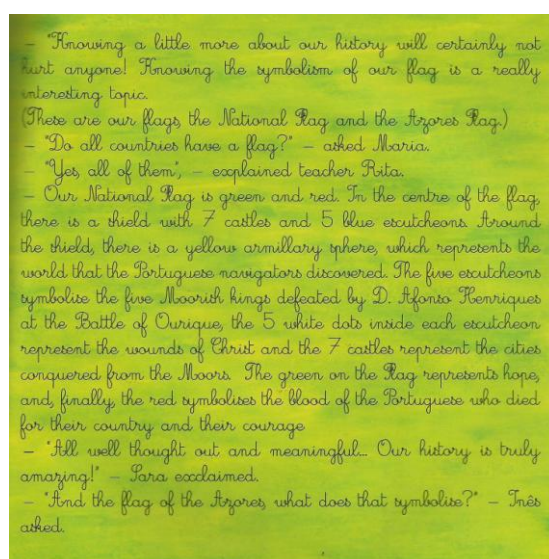


Fig.3 Exemplo de uma página da versão em inglês

A imagem acima serve também para salientar outro aspeto gráfico que não foi alvo da melhor escolha: a questão dos travessões para introduzir o discurso direto em inglês. Como se vê, são usados travessões e aspas para indicar o discurso direto, quando, na verdade, a norma em inglês é o uso de aspas duplas (“ ”) ou simples (‘ ’). Assim, a frase «“Yes, all of them”, – explained teacher Rita.» estaria mais de acordo com as convenções americanas ou inglesas²⁵ grafada da seguinte forma: «“Yes, all of them,” explained teacher Rita». Repare-se ainda que, para além da eliminação dos travessões, a vírgula que antecede a expressão que introduz a fala do narrador aparece antes de se fechar as aspas, como é de regra. Caso essa expressão aparecesse antes do discurso direto, aí sim, a vírgula apareceria antes das aspas: «Teacher Rita explained, “Yes, all of them.”»

Em termos textuais propriamente ditos, a não tradução do título pode ser apontada como uma falha, até porque o subtítulo – *Os Açores para os mais pequenos* – foi traduzido, pelo que, por uma questão de coerência, o título também deveria ter sido. Uma sugestão seria *Land Ahoy*, expressão tipicamente relacionada com o meio marítimo, como atesta o *Oxford Dictionaries* em linha: «An exclamation announcing the sighting of land from a ship».²⁶ Aliás, a própria tradutora utiliza essa mesma referência para traduzir uma legenda, pelo que o poderia ter feito com o título (se é que a opção lhe coube).

No segundo parágrafo do Prefácio, ocorre um erro de tradução que mais parece tratar-se de um lapso, em que a forma imperativa “vejamos” foi traduzida por “we see”, quando o mais indicado seria “Let’s see”:

Vejamos o que está dentro desta mala cognitiva: os conceitos de ilha e arquipélago; a definição de cores e a sua ligação a realidades concretas; reflexões aplicadas de matemática; olhares sobre o meio envolvente, entre vulcões, fauna e flora; aventuras em tempos de reis e descobridores; noções de símbolos e história regional e nacional plasmadas em bandeiras e hinos cantados, enfim, diversos conteúdos sem os quais não se percebe quem somos e onde estamos.

We see what is inside this cognitive bag: the concept of island and archipelago; the definition of colours and their connection to concrete realities; applied reflections on mathematics, views of the surrounding environment, including volcanoes, flora and fauna; adventures in the times of kings and discoverers; notions of symbols and regional and national history moulded into flags and anthems sung, indeed, a variety of content without which we cannot realise who we are and where we are.

²⁵ O uso das aspas duplas (“ ”) para introduzir discurso direto é mais comum em inglês americano enquanto as aspas simples (‘ ’) são mais frequentes em inglês britânico.

²⁶ http://www.oxforddictionaries.com/definition/american_english/land-ahoy%21?q=land+ahoy%21, consultado no dia 27/10/2014.

Este parágrafo é composto por apenas uma frase com bastantes orações enumerativas, o que não é muito comum em inglês, que sabemos ser uma língua que se caracteriza por frases não muito longas, pelo que uma possível reformulação do parágrafo passaria por iniciar uma nova frase após as enumerações:

Let's see what is inside this cognitive bag: the concept of island and archipelago; the definition of colours and their connection to concrete realities; applied reflections on mathematics; sights of the surrounding environment, amongst volcanoes, flora and fauna; adventures in the times of kings and discoverers; notions of symbols and regional and national history embodied in flags and anthems sung. In short, a variety of content without which it is not clear who we are and where we stand.

No último parágrafo do Prefácio, temos uma ocorrência inadequada de conjugação conjunta de dois verbos que não fazem sentido (“is” e “provides”), para além de o seguimento da formulação portuguesa parecer excessivo, o que quebra o encadeamento da frase:

É verdade que questionamos: falta muita coisa neste Livro? Falta com certeza, mas esperamos que tal seja apenas um incentivo para que os nossos Pequenos, com a habilidade da sua Educadora, continuem a descobrir novas ilhas e novos saberes para que, também eles, em futuros diferentes, possam ‘Novos Mundos ao Mundo’ ir mostrando.

The question we ask: is there much missing from this book? Of course there is, but hopefully this is just provides an incentive for our Little Ones, with the ability of their Educator, to continue to discover new islands and new knowledge, so that they also, in different futures, may show off ‘New Worlds to the World.

Assim, para que a frase ficasse correta, seria necessário o uso de apenas um verbo, havendo duas formulações possíveis, utilizando o verbo *to be* ou o verbo *to provide*: “this is just an incentive” ou “this just provides an incentive”. Para além desta questão, seria mais adequado o emprego de uma solução verbal como *to add* em vez de *show off*, uma vez que este último tem uma conotação algo pejorativa, com o sentido de exibição. Além disso, verifica-se a presença de uma referência intertextual, que obriga o tradutor a pesquisar traduções anteriores que já estejam consagradas. Neste caso, trata-se de uma referência ao último verso da 45ª estrofe do II Canto d’*Os Lusíadas*:

Que se o facundo Ulisses escapou
De ser na Ogígia ilha eterno escravo,
E se Antenor os seios penetrou
Ilíricos e a fonte de Timavo;
E se o piedoso Eneias navegou

De Cila e de Caríbdis o mar bravo,
Os vossos, mores cousas atentando,
Novos mundos ao mundoirão mostrando.²⁷

Apesar de a referência não ter sido feita *ad litteris et verbis*, seria bastante apropriado que a tradutora optasse pela tradução consagrada, nem que fosse pelo uso do mesmo verbo (“to add”) para evocar essa referência intertextual.²⁸ Poder-se-á argumentar que o público-alvo não está consciente dessa referência mas, como já anteriormente foi dito, os textos para as crianças são, ao mesmo tempo, destinados aos pequenos e aos adultos, sendo que estes últimos podem aperceber-se desse aspeto. Por outro lado, não cabe ao tradutor ser condescendente, assumindo que determinada referência não será detetada pelas crianças. Uma possível reformulação do parágrafo seria a seguinte:

To tell the truth, we do ask: how much is missing from this book? Is it much? Of course it is, but we hope this will provide an incentive for our Little Ones to continue to discover new islands and new knowledge, with the help of their Educator’s expertise, so that they also, in the coming future, may “add new worlds to worlds of older men”.

Nota-se, ainda, o recurso a várias designações para a figura da educadora, ora aparecendo esta como «Educator», ora como «teacher Rita». Avançando para o texto propriamente dito, uma das decisões da tradutora teve que ver com a questão dos nomes próprios, nomeadamente dos antropónimos, sendo que apenas um deles foi traduzido: Guilherme passou a William. Dos antropónimos registados neste livro, se é certo que alguns deles não teriam equivalentes em inglês, podendo apenas ser adaptados fonológica e graficamente (Rita, Vitória, Gonçalo, Inês) outros tê-los-iam, como seria o caso de Maria – Mary; Diana – Diane; Daniela – Danielle; João – John; Rafael – Raphael, Sara – Sarah, etc. Assim, não há justificação para que apenas um nome tenha sido traduzido. Aliás, tratando-se de uma história, verídica ou não, cujo cenário é os Açores e cujas personagens são açorianas, parece desapropriada a tradução dos nomes próprios. É certo que os teóricos são divergentes a este respeito, como sintetiza Thomson-Wohlgemuth:

²⁷ Consultado em <http://www.oslusiadas.com/content/view/19/42/>, no dia 27/10/2014.

²⁸ A tradução em inglês, da autoria de Richard Francis Burton, foi a seguinte: «If glib Ulysses e’er to flee was fated/a life-long slav’ery on Ogygia-shore;/and if Antenor’s fortune penetrated/Illyric bays, Tymavus’ fount t’ explore;/e’ en if thy pious Aeneas navigated/ where seas round Scylla and Charybdis roar;/ they nobler scions higher grade shall win./shall add new worlds to worlds of older men.» Consultado em <https://archive.org/stream/oslusadasthelu01camuoft#page/60/mode/2up>, no dia 27/10/2014.

As to treatment of names, disagreement prevails in the literature. Kurultay is one of those advocating the approach of not localising names because they are representative of the cultural identity of the narration [...]. Bravo-Villasante [...] partly agrees with him in the case of proper names; however, she advocates a change of names that might be difficult to pronounce. Yet, she does not name guidelines for how to determine levels of difficulty; so it is up to the translator again, to come to a decision. Of course, there are those who wish to see pronunciation aids for difficult foreign names, so they do not have to be localised [...]. Some are in favour of leaving the foreign name but adjusting the spelling to TT [target text] conventions, some propose linking a change of difficult names to an age group (the younger the reader, the more changes to TT names); others are firmly in favour of the translation of descriptive names [...] because they reveal a message necessary for understanding the text, while still more want to see change dependent on the degree of familiarity. The list seems endless (1998: 75).

Como se vê, são várias as hipóteses indicadas pelos diferentes teóricos. No entanto, há um aspeto fundamental que não pode ser esquecido: a coerência. Se, por um lado, a tradução pelo equivalente inglês de Guilherme procurou esbater as possíveis dificuldades decorrentes da pronúncia, essa domesticação não foi conseguida com os restantes antropónimos. Além disso, provavelmente causará estranheza ao leitor que um dos meninos tenha um nome inglês enquanto todos os outros são portugueses, além de que, na mesma frase em que aparece “William” há uma referência ao “nosso país”, com menção também aos Açores, o que faz destoar mais essa tradução do seu cenário envolvente:

William was a boy like all the others, but very curious. He wondered a lot about the crisis that our country is experiencing today.
–“Are the Azores are also in crisis?” – asked William.

Como refere Maria Olinda Reis, na sua dissertação de mestrado intitulada *O Primado do Imaginário na Tradução da Literatura Juvenil ou O ‘Estrangeiro’ como fonte de aprendizagem e construção do Eu*:

Os nomes próprios, ao contrário dos apelidos, levantam problemas a um outro nível: devido à existência de equivalências em alguns casos e ausências noutros casos, o tradutor pode pôr em causa a homogeneidade onomástica. Parece pouco coerente optar-se por se adaptar os nomes com equivalentes e manter os outros que não têm correspondência (2010: 31).

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, regista-se a falta de coerência nas decisões relacionadas com a tradução dos nomes próprios. No trecho em questão, há ainda a repetição indevida da forma verbal “are”, sendo que a formulação correta seria «“Are the Azores also in crisis?” asked William». De igual modo, o seu carácter curioso deveria ter sido expresso da seguinte forma: «but a very curious one».

Uma solução bem conseguida verifica-se mais adiante, na passagem em que é feita a alusão ao Açor. A tradutora manteve a palavra em português na primeira ocorrência, explicitando-a entre parênteses, e nas seguintes usou a tradução em inglês: «The name of our archipelago comes from a bird called the Açor (the Goshawk), and that is why there is a Goshawk on our flag, but we will talk about that later», – answered the teacher. »²⁹ Desta forma, o leitor ganha conhecimento ao ser dada a informação do referente em português e do seu equivalente em inglês.

O trecho que abaixo se transcreve apresenta alguns problemas. Veja-se a versão em português e a tradução para inglês:

Todos os meninos estavam muito atentos, e a educadora Rita prosseguiu:
– Há muito tempo atrás, marinheiros ao serviço do Infante D. Henrique aventuraram-se no Atlântico e acharam terras a ocidente. Sobre a descoberta dos Açores o que se sabe é que Gonçalo Velho Cabral descobriu a ilha de Santa Maria.

All the boys were very attentive, and teacher Rita continued: “Long ago, sailors in the service of Prince Henry ventured out into the Atlantic and found land to the west. What is known about the discovery of the Azores is that Gonçalo Velho Cabral discovered the island of Santa Maria.

Como se sabe, quando nos referimos simultaneamente a elementos do sexo masculino e do sexo feminino, é de regra usar-se o masculino. Ora, o substantivo “meninos” refere-se à turma, que é constituída por crianças do sexo feminino e do sexo masculino (como se pode atestar pelos nomes próprios referidos anteriormente), pelo que a correta tradução teria sido “All the children”, ao invés de “All the boys”. Para além deste caso, neste trecho há ainda um nome próprio, que é também uma referência histórica: o Infante D. Henrique, que foi traduzido por “Prince Henry”. Apesar de a tradução estar correta, não seria desadequado utilizar a expressão “Henry the Navigator”, de uso comum na língua inglesa.³⁰ Uma possível reformulação do parágrafo seria, então, a seguinte:

All the children were very attentive, and teacher Rita continued: “A long time ago, sailors in the service of Henry the Navigator ventured out into the Atlantic and found land to the West. What is known about the discovery of the Azores is that Gonçalo Velho Cabral discovered the island of Santa Maria.

²⁹ Reproduz-se a formatação original, em que as aspas duplas são fechadas sem terem sido abertas.

³⁰ Veja-se o que diz a “Encyclopaedia Britannica” <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/262114/Henry-the-Navigator>, consultada no dia 27/10/2014.

Parece pertinente nesta fase retomar alguns aspetos teóricos que temos vindo a desenvolver ao longo deste trabalho, designadamente as problemáticas debatidas no capítulo 2, principalmente as que dizem respeito às ilustrações e que agora nos interessam.

Como já se referiu antes, as imagens nos livros para crianças são funcionais, para além de embelezarem o texto. Quer isto dizer que a sua presença não é inocente e tanto podem servir como reforço identitário ou, pelo contrário, como motor de dissonância.

As ilustrações podem, também, como já pudemos comprovar, apresentar novas informações acerca das personagens ou replicar as que constam no texto, ou seja, podem servir como “texto” descritivo. É importante que essas imagens contenham determinados traços que as tornem apelativas para as crianças e que sejam capazes de produzir a sensação de identificação:

The characters in picture books must have specific traits that make them appealing to the child reader and that meet the demands of the short form. Since a short story does not normally allow for more fully developed characters, illustrations help develop the characters by depicting situations and emotions immediately familiar and credible to the children. In wordless picture books the depiction and development of characters completely rely on illustrations. In picture storybooks, illustrations can supplement characterization in the text by showing the characters' actions and reactions to one another or giving characters an extra fleshing out (FANG, 1996: 132).

Assim, quando no livro *Ilha à vista* aparece retratada a turma, pode-se verificar que todas as crianças são brancas, não havendo nenhuma de outra raça ou etnia. Este aspeto pode parecer inócuo, mas não o é. Pensemos na hipótese de este livro ser distribuído nos Estados Unidos da América, por exemplo, país multicultural por excelência. Seria, provavelmente, vista como sinal de hegemonia caucasiana a homogeneidade da turma. Haveria, neste caso, uma falha funcional da ilustração, pois ela não permitiria a criação de laços identitários a todas as crianças que lessem o livro, dado que elas poderiam não se rever naquele grupo etário e naquela comunidade.

3.3. O Natal com um sabor diferente/ Savouring a different kind of Christmas

3.3.1. Formação pedagógica

O livro *O Natal com um sabor diferente* narra a história de uma cozinheira dos Açores que vive com o Pai Natal e que é muito afamada pelos seus doces, tipicamente açorianos. Durante o mês de dezembro, a cozinheira tem por hábito presentear o Pai Natal com iguarias típicas dos Açores. Assim, os diálogos entre a cozinheira Carminda e o Pai Natal vão introduzindo novos conceitos, ao mesmo tempo que servem para avançar na narrativa e explicar algumas tradições das ilhas açorianas.

Ao longo do livro, o leitor é guiado por uma “viagem” gastronómica pelo arquipélago, sendo-lhe apresentados os principais doces de cada uma das ilhas. A rota inicia-se com a apresentação dos «suspiros da ilha do Corvo», das «espécies tradicionais da ilha de São Jorge» e das «queijadas da ilha Graciosa», passando pelos «biscoitos de orelha típicos da ilha de Santa Maria», pelas «fatias douradas à moda do Pico», pelas «malassadas da ilha de São Miguel» e «donas Amélias da ilha Terceira», terminando com as «fofas da ilha do Faial» e com «umas fatias de folar da ilha das Flores». Um aspeto fundamental é a constante presença do chá da Gorreana, que acompanha todos os lanches, e que é, sem dúvida, um marco cultural açoriano. São dados a conhecer os diferentes tipos de chá com base nas propriedades de cada um e o tempo de fervura indicado para cada.

Intercalando estas incursões gastronómicas, são introduzidas referências culturais com relação, por exemplo, à tradição dos presépios açorianos e dos bonecos de barro ou de madeira feitos pelos artesãos. Ainda sobre esta temática, são referenciados conceitos ligados à natureza e que podem constituir uma novidade para os pequenos leitores, contribuindo para o enriquecimento do seu vocabulário, como acontece quando se fala, por exemplo, das «criptomérias», da «bagacina», «ervilhaca», das «camélias» ou dos «galhos de piracanta».

É de salientar, também, a alusão que se faz à tradição do “Dia das Montras” e à do “Menino Mija”, tradições que são explicadas de forma sucinta mas que permitem apreender a essência das mesmas. É de destacar ainda a importância da carga intergeracional que se pretende imprimir ao texto, quando se refere a passagem de costumes e tradições de geração em geração.

A par disto, o enredo vai-se desenvolvendo com o Pai Natal a realizar as atividades que lhe são próprias, como a leitura das cartas das crianças, o embrulho dos presentes e a colocação dos laços e das etiquetas. Assim, o que poderia ser um texto monótono para as crianças, caso se limitasse a descrever os aspetos atrás mencionados, torna-se, de alguma forma, mais apelativo através desta alternância entre a componente descritiva com os episódios que contam as ações do Pai Natal, o que poderá levar a criança a querer descobrir o que ele vai fazer a seguir. É como se o imaginário servisse de suporte para a introdução de temas reais. No domínio do mundo da imaginação, é de destacar ainda a referência à fada Esmeralda que receberá a visita do Pai Natal, como retribuição pela confeção do fato dele, uma visita que será feita antes de iniciar as rondas do “Menino Mija”. Aqui aparecem, mais uma vez, aspetos ficcionais entrelaçados com realidades concretas, o que confere alguma magia ao texto.

Este livro é, como se viu, profusamente rico em aspetos relativos à cultura e às tradições açorianas, desde a doçaria típica açoriana, passando pelas costumes açorianos na época natalícia, o que, em termos pedagógicos, pode resultar, potencialmente, numa fonte de enriquecimento vocabular, cultural e etnográfico.

3.3.2. Fruição estética

Como tem vindo a ser referido ao logo deste estudo, não são só as imagens que determinam o deleite que determinada obra proporcionará mas, seguramente, contribuem em grande medida para esse efeito, e o livro *Um Natal com um sabor diferente* é bastante exemplificativo disso mesmo, graças às ilustrações riquíssimas.

Este livro constitui também um exemplo de um texto que tanto pode ser lido pelos mais pequenos como pelos adultos. Aliás, o facto de no final do livro constarem algumas receitas e a indicação inscrita na contra-capla com o recurso à terceira pessoa do singular («Descubra algumas receitas com produtos regionais, num contexto atual») é disso testemunho. Por outro lado, apesar de a linguagem ser mais densa do que a do livro anterior, existem alguns indícios de que se dirige, também, a crianças, como, por exemplo, o uso de diminutivos («quentinho», «mantinhas», «barriguinha», «lanchinho», «sementinhas», etc.). Consideramos, por isso, que os potenciais leitores deste texto possam ser crianças na faixa etária entre os 8-10 anos. Ainda que possam ter algumas dificuldades com o significado de

alguns termos apresentados, poderão, com o auxílio de um adulto que lhes explique o seu sentido, adicionar novas palavras ao seu vocabulário («corrupio», «ribombava», «degustavam», «retorquiu»). Dir-se-ia que o cenário de uma leitura ideal seria a que envolvesse um adulto que lesse em conjunto com a criança. Aliás, pode ser esse um dos propósitos do livro, já que este focaliza a importância do legado entre gerações, «[...] com enfoque na passagem de testemunho cronológico e intergeracional», como se pode ler na contra-capa.

Para além de embelezarem a obra, as ilustrações presentes neste livro acrescentam informação ao texto, o que acontece, por exemplo, com a imagem das malassadas, que permite ao leitor ficar a saber o aspeto desse doce. Outro exemplo dessa função que vai além de replicar o que está contido no texto acontece quando o Pai Natal e a cozinheira se encontram na cozinha: nenhuma informação descritiva é dada acerca deste espaço mas, pela ilustração, é possível reter alguns aspetos típicos das cozinhas açorianas: o forno de lenha, as paredes com pedra de lavoura incrustada. De igual modo, a cerâmica da Lagoa, a disposição das figuras no presépio, a figura do Menino rodeado de ervilhaca e trigo são aspetos culturais representados nas ilustrações.

Em síntese, podemos dizer que este livro alia uma linguagem não demasiado complexa, com frases curtas, à introdução de temas reais que podem suscitar interesse e promover o interesse cultural e identitário. Para além disso, o sucesso conseguido pelo produto final deve muito à riqueza e beleza das ilustrações, com uma paleta de cores alusiva ao Natal, destacando-se os verdes e os vermelhos. Seguindo a tipologia de Fang, verificamos que as imagens do livro não só o decoram como permitem à criança expandir a informação oferecida pelo texto, compreender alusões (explicadas visualmente), interpretar algumas tradições culturais e reforçar os vínculos com a sociedade em que se integra. A sua presença, embora em tamanho reduzido, na versão inglesa, torna mais próximo o objetivo de fomentar a aceitação de costumes diferentes numa comunidade de falantes anglófonos, uma função das ilustrações que se perde em *Ilha à vista*.

3.3.3. Versão traduzida para inglês

Por comparação com o outro livro, a versão inglesa de *O Natal com um sabor diferente* é a que mantém um aspeto gráfico mais aproximado da versão portuguesa, com a

apresentação em miniatura das ilustrações a indicar a que página se refere o texto. Tratando-se de uma tradutora diferente, a convenção do uso das aspas simples para indicar o discurso direto foi adotada, no cumprimento das convenções de escrita em língua inglesa. Vejamos o aspeto gráfico da versão portuguesa e da inglesa, respetivamente:

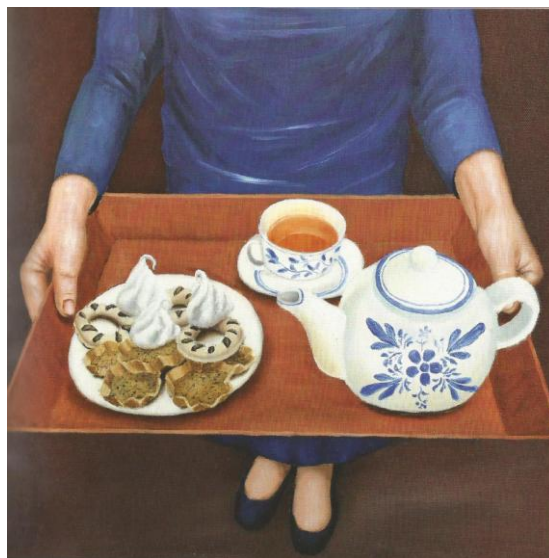
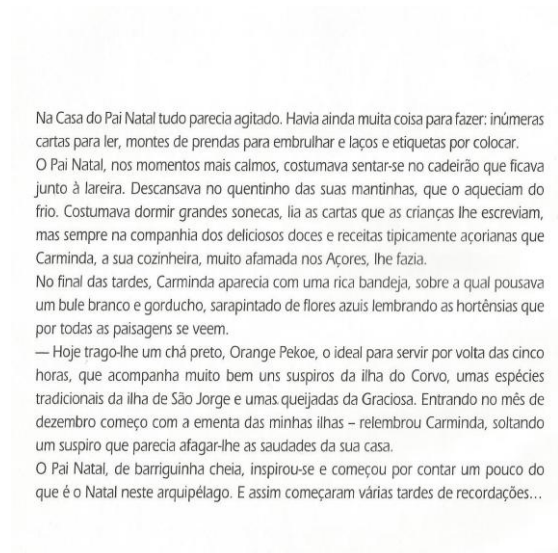


Fig. 6 Primeiras duas páginas da versão portuguesa

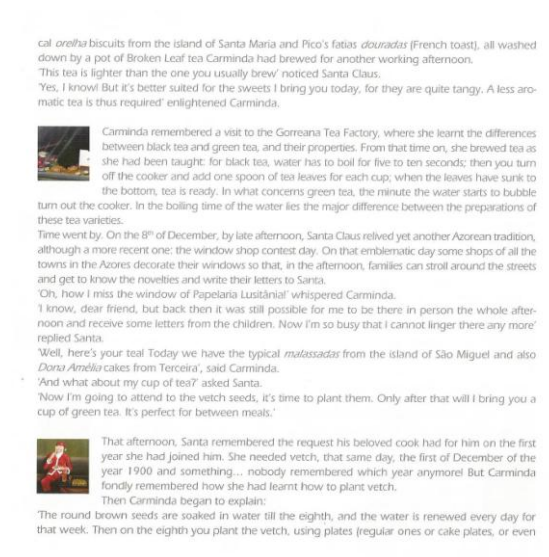


Fig. 7 Primeiras duas páginas da versão inglesa

Para além de tornar o texto um pouco mais apelativo, a miniatura da imagem permite à criança “situar-se” no livro e perceber a que página corresponde cada bloco de texto. Para a tradutora, as ilustrações serviram como forma de oferecer informação adicional, como por exemplo, na descrição que faz do tabuleiro que Carminda traz com as iguarias:

No final das tardes, Carminda aparecia com uma rica bandeja, sobre a qual pousava um bule branco e gorducho, sarapintado de flores azuis lembrando as hortênsias que por todas as paisagens se veem.

At the end of the afternoons, Carminda showed up with a tray (a clay tray from the ceramic factory of Lagoa) where a round white teapot – sprinkled with blue flowers similar to the hydrangeas that can be seen over the islands’ landscapes – gleamed.

Como se vê, a tradutora usa a informação visual e insere-a no texto, numa expressão parentética na qual é cedido um dado novo: a existência de uma fábrica de cerâmica na Lagoa, ou seja, a imagem serviu para acrescentar informação ao texto.

A maioria das referências culturais presentes neste livro é de caráter gastronómico e foram mantidas em português, acrescentando-se informação explicativa ou equivalente em inglês, como aconteceu com *suspiros*, *espécies* e *queijadas* no trecho abaixo:

– Hoje trago-lhe um chá preto, Orange Pekoe, o ideal para servir por volta das cinco horas, que acompanha muito bem uns suspiros da ilha do Corvo, umas espécies tradicionais de São Jorge e umas queijadas da Graciosa. Entrando no mês de dezembro começo com a ementa das minhas ilhas – lembrou Carminda, soltando um suspiro que parecia afagar-lhe as saudades da sua casa.

‘Today I bring you Orange Pekoe black tea, perfect for your afternoon tea and to wash down these *suspiros* (meringue cakes) from Corvo, the traditional *espécies* from São Jorge and the *queijadas* (custard cakes) from Graciosa. This being December, it’s time for my recipes from the Azores’ sighed Carminda, feeling homesickness rush over her.

A única referência que ficou por explicitar foram as *espécies* de São Jorge, à qual se poderia ter adicionado informação sobre o seu formato em forma de ferradura, com a indicação, por exemplo de ser “a U-shaped cookie”. Outra referência que ficou por explicitar foi *biscoitos de orelha*. Como se pode ver no excerto abaixo, essa não explicitação provoca uma certa inconsistência, uma vez que logo a seguir é dado o equivalente para as *fatias douradas*:

And among presents, letters and Santa’s Stories, there came another afternoon tea: this time, the typical *orelha* biscuits from the island of Santa Maria and Pico’s *fatias douradas* (French toast).

Seria impossível à tradutora substituir estas referências culturais por equivalentes formais ou dinâmicos, pois trata-se de casos em que há sempre uma vinculação do prato ou do bolo à ilha de que é originário. No entanto, faltou coerência ao processo, apesar de se notar a preocupação de conservar as referências gastronómicas, pois a tradutora manteve sempre o

termo em português, apesar de nuns casos dar o equivalente em inglês e de noutros não oferecer qualquer explicitação. *Malassadas*, *fofas* e *folar* foram outros termos que ficaram por explicitar, enquanto aos termos *massa sovada* (sweet bread), bolo de pé de torresmo (bread with bacon) e bolos lêvedos (small sweet breads from Furnas valley) foi dada informação explicativa. De referir que, atualmente, os bolos lêvedos já têm uma tradução consagrada, devido à enorme propagação que têm tido, especialmente pelos Estados Unidos: são os Portuguese muffins.³¹

Uma referência de carácter cultural tem que ver com o “Dia das Montras”, que foi traduzido literalmente por “the window shop contest day”.

On the 8th of December, by late afternoon, Santa Claus relived yet another Azorean tradition, although a more recent one: the window shop contest day.

Apesar de transmitir a ideia desse marcador cultural, teria sido mais coerente manter o termo em português, explicitando-o de seguida, à semelhança do que foi feito com os termos gastronómicos, pois trata-se de uma tradição perfeitamente enraizada nos costumes açorianos e, dessa forma, seria mais realçado o valor cultural desse referente. A referência à tradição de “O Menino Mija?” já aparecia explicada na versão em português e, através dessa explicitação, consegue-se perceber do que se trata, não sendo, no entanto, dada nenhuma tradução para esse costume.

No final da noite, já refeito do susto da manhã, decidi que ia ao “Menino Mija?”, que é um costume açoriano muito interessante: as pessoas podem deliciar-se com diversos licores caseiros, percorrendo as casas de amigos e familiares.

Ao folhear o livro, o Pai Natal resolveu ir ao “Menino Mija?”, mas sem se esquecer de passar pela casa da fada Esmeralda.

At the end of the night, and already recovered from the morning’s fright, he decided to go to the Menino Mija, which is a very interesting Azorean tradition: people go round the houses of friends and relatives tasting homemade liqueurs. When leafing through the book, Santa decided he was definitely going to the Menino Mija, but he couldn’t forget to drop by Fairy Esmeralda’s house first.

A não tradução da alusão à tradição de “O Menino Mija” resulta numa referência que não é transparente para a língua de chegada. Assim, ainda que esta não pudesse ser comparada

³¹ Ver, a título de exemplo, a notícia publicada em http://www.huffingtonpost.com/2014/02/25/portuguese-muffins_n_4847213.html. Consultado no dia 27/10/2014.

a uma tradição anglófona, deveria ter sido traduzida literalmente para tornar claro o seu significado (Baby Jesus Pee).

Por comparação com o outro livro, este foi o que maior número de marcadores culturais registou, sendo de realçar que, na versão em inglês, foram mantidos os referentes em português, quase todos grifados a itálico, e foi dada, na maior parte dos casos, alguma explicação ou informação adicional.

Feita que está a análise dos dois livros escolhidos para este trabalho, o primeiro facto a salientar é o de que muito mais haveria a dizer sobre estas duas obras, principalmente sobre as suas versões para inglês, uma vez que não nos foi possível debruçar sobre todos os aspetos conflituantes nas traduções. Ficaram por mencionar questões relacionadas com o estilo e formulação de frases, por exemplo, que exigiriam uma análise minuciosa e apresentação de possíveis reformulações, trabalho que ficou por realizar por constrangimentos de espaço e por se considerar mais adequado para a elaboração de uma tese.

Um segundo aspeto digno de realce é o contraste entre a versão portuguesa e a inglesa, sendo que a primeira sai beneficiada, sem sombra de dúvidas, pelas bonitas e apelativas ilustrações, que não foram replicadas na tradução, resultando num produto bastante mais pobre. Por várias vezes referimos, ao longo deste trabalho, a importância e as funções das ilustrações, que tanto podem servir apenas de mero adereço ou ter uma função mais destacada como, por exemplo, adicionar ou completar a informação do texto. Em ambos os livros dá-se o caso de existirem imagens que oferecem informações novas e, com a sua omissão nas versões para inglês, perde-se esta informação, além de que o texto fica bastante menos apelativo.

Em termos de estratégias usadas, verifica-se que a passagem da mensagem para outro sistema linguístico observa o que é mencionado na bibliografia teórica sobre a tradução de textos para crianças: a adaptação, sob a forma de explicitação, isto é de adicionamento de informação, foi um recurso frequentemente empregue, uma vez que os livros falam de temáticas e costumes tipicamente açorianos, contendo, por conseguinte, muitos termos e expressões culturais. Assim, sempre que era introduzido um termo sem equivalente referencial na língua de chegada, a tradutora procurou adicionar alguma explicação ou descrição do conceito, salvo raras exceções, como foi o caso da referência à tradição de “O

Menino Mija” e que, apesar de explicada, não foi traduzida, o que levará a que se perca o seu significado literal.

Ambos os livros constituem uma potencial fonte de formação pedagógica, uma vez que são apresentados aos leitores conteúdos informativos, tais como, no caso do livro *Ilha à vista*, o contacto com a realidade arquipelágica, com as noções de ilha, com algumas informações sobre os símbolos heráldicos, bem como aspetos relacionados com a fauna e flora açoriana e alguns referenciais históricos. Já no livro *O Natal com um sabor diferente* existe uma aproximação com algumas das tradições açorianas na época natalícia, bem como referência a hábitos e costumes e ainda à doçaria típica. Para além deste potencial pedagógico, os livros oferecem ainda fruição estética na versão em português, tanto pela linguagem acessível, direta e concreta, como também pela profusão de ilustrações. Nas versões em inglês essa fruição é bastante menor, se é que chega a existir, uma vez que o aspeto gráfico fica severamente empobrecido pela omissão das imagens.

CONCLUSÃO

Chegados ao fim deste estudo, impõe-se fazer algumas considerações finais. A elaboração deste trabalho pretendeu fazer uma aproximação às teorias da tradução no que respeita à tradução para crianças. Da abordagem teórica ao campo de estudos em que se integra esta dissertação, conclui-se que as teorias da tradução foram evoluindo paulatinamente e os conceitos que outrora eram tidos como paradigmas, como a questão da equivalência e da fidelidade, têm vindo a ser questionados. A noção de equivalência entre o texto de partida e o texto de chegada, ao nível da forma, do efeito e do conteúdo baseia-se na ilusão de simetria entre línguas e culturas, o que, na realidade, só raramente se verifica, pois muitas vezes a desejada correspondência não passa de uma vaga promessa de aproximação e, frequentemente, de um risco, quando estão em causa os chamados «falsos amigos». Por seu turno, a fidelidade estilhaçou-se numa miríade de lealdades que roubaram ao autor e ao texto de partida o protagonismo que dantes detinham. Como explicita Christiane Nord, a mudança da fidelidade para a lealdade é mais do que uma simples substituição lexical:

The translator is committed bilaterally to the source text as well as to the target text situation, and is responsible to both the ST [source text] sender... and the TT [target text] recipient. This responsibility is what I call “loyalty”. “Loyalty” is a moral principle indispensable in the relationships between human beings, who are partners in a communication process, whereas “fidelity” is a rather technical relationship between two texts (*apud* OITTINEN, 2000: 12).

O conceito de equivalência está subjacente à tradução perfeita, ou melhor, este conceito refere-se ao ideal de perfeita similitude entre o original e a tradução. A equivalência é, no entanto, um termo problemático, pois transmite a ideia de simetria entre os textos, o que é impossível quando se trata de traduzir, pois a tradução é produção e não reprodução, como aponta Barbara Godart (OITTINEN, 2000: 97). No entanto, em todo este processo, nada é semelhante: as culturas são diferentes, os idiomas também, as sociedades, os contextos e todas as heranças culturais da cultura de partida e da de chegada. No meio deste sistema, há um *ser-entre* dois mundos, e o tradutor vê-se confrontado com múltiplas decisões e escolhas nem sempre fáceis de tomar.

Umberto Eco admite a impossibilidade de se dizer a mesma coisa e advoga, por isso, que «se pode dizer *quase* a mesma coisa» (ECO: 2005: 8). No entanto, este *quase* é bastante

subjetivo, ou, como diz *elástico*, e é esse o ponto mais sensível da tradução: «determinar a flexibilidade, a extensão do *quase* depende de certos critérios que têm de ser negociados preliminarmente» (*idem, ibidem*). É por isso, também que a tradução é entendida como um processo de *negociação*. A necessidade de negociar acentua-se quando está em causa a tradução de textos destinados a crianças. É aí que ao abismo entre culturas se junta o abismo entre experiências de vida, processos cognitivos, interesses e expectativas vinculados a faixas etárias diferentes.

Vimos que mais do que uma atividade linguística, a tradução é um processo de estabelecimento de identidades culturais, de diálogos multiculturais e de esbatimento de fronteiras. É por isso que se entende a prática da tradução como um conflito de lealdades: ao ser leal para com o texto de partida será que o tradutor não vai comprometer o resultado na cultura de chegada e vice-versa? O tradutor deve ter, então, uma capacidade de ambivalência, isto é, a habilidade de não se aproximar em demasia de um polo em detrimento de outro, o que faz com que sejam inevitáveis questões de ordem ética: que lealdade preservar, que referentes manter, que nível de liberdade é admitido? Tendo em atenção as especificidades da escrita e da leitura no universo textual estudado – os textos para crianças – a bibliografia teórica aceita consensualmente um maior grau de liberdade ao tradutor sem fazer cair sobre ele o ónus da infidelidade.

Os casos práticos de tradução aqui analisados demonstram o peso dos elementos culturais na tradução de textos para crianças e as dificuldades sentidas pelas tradutoras em encontrar uma forma de os tornar perceptíveis ao público infantil. Uma grande parte das soluções mais frágeis resulta de falhas ao nível da equivalência e da divisão dos tradutores por múltiplas lealdades.

A par disso, e relacionado com este aspeto, outra conclusão deverá ser extraída do estudo empreendido: também no caso de traduções de textos destinados a crianças, que são, nalguns círculos, considerados menores, ou menos nobres, quando comparados com os textos destinados aos adultos, a figura do tradutor tem vindo a evidenciar-se e a conquistar visibilidade e relevância. Apesar disso, como afirma Oittinen, ainda subsistem focos de resistência à visibilidade dos tradutores:

[...] scholars specializing in children's literature still tend to take for granted equivalence, in the sense of sameness, in translating children's literature. They often find it self-evident that a good translation is an equivalent, faithful translation, that a good translator is an invisible, faithful translator, and that the function of a translation is the same of that of the original (OITTINEN, 2000: 8).

Riitta Oittinen considera que o tradutor para crianças deve ser «clearly visible and that the translator, by being loyal to the reader of the translation, may be loyal to the author of the original (2000: 6). Uma vez mais, um universo de lealdades conflitantes dificulta o trabalho de tradução, exigindo uma atenção tão concentrada no transporte de textos destinados à leitura das crianças como aquela que é dedicada ao público adulto.

No caso dos livros estudados, a presença do tradutor manifesta-se pela explicitação de informação e dos conceitos marcadamente açorianos, sendo que a tradução dos mesmos não seria possível por se tratar de referentes ligados a cada ilha dos Açores e, portanto, sem equivalentes na língua de chegada.

A tradução de livros para crianças apresenta dificuldades semelhantes às da tradução da literatura para adultos. No entanto, as crianças são portadoras de especificidades próprias da sua idade: capacidades cognitivas e linguísticas ainda em desenvolvimento, ausência de quadros referenciais, curta experiência de vida, o que vai aumentar o nível de ajustamento que se deve imprimir ao texto de chegada. Contudo, esse ajustamento tem essencialmente que ver com o uso de linguagem direta, simples, frases com estruturas pouco complexas, vocabulário acessível, enfim, com tudo o que envolve a produção de um texto ajustado à potencial audiência.

Se há quem pense que traduzir para crianças é mais simples do que traduzir para adultos, essa percepção é rapidamente desvanecida se considerarmos que o tradutor tem de “agradar” a vários públicos: ao mesmo tempo que cumpre as exigências dos editores, o tradutor procura colmatar as necessidades no panorama da literatura infantil, devendo ser capaz de produzir um texto que seja semelhante ao texto de partida, mas que se consiga adequar ao contexto de chegada, e possa, também, agradar aos pais e a todos os agentes que intervêm na escolha da literatura para as crianças.

Se na literatura para adultos há uma maior liberdade para “jogar” com as palavras, essa possibilidade não é considerada na tradução de textos para crianças, pois estas têm bastantes lacunas no que diz respeito a recursos estilísticos e à capacidade de estabelecer correlações, como explica Thomson-Wohlgemuth: «In ChL [children’s literature], the translator must not write too freely, everything has to be more precise and to the point because of the shorter concentration span of children» (1998: 37). Para além disso, as estratégias que podem ser utilizadas na tradução de literatura para adultos são, na sua maioria, inexequíveis na tradução para crianças. Assim, o recurso a notas de tradutor, a prefácios

explicativos, glossários, explicitações sobre contextos culturais são muito úteis ao traduzir para adultos mas vão ser praticamente nulos na tradução para os mais pequenos, uma vez que estes facilmente dispersam a sua atenção e podem interromper o seu raciocínio e concentração.

Enquanto há teóricos que apontam uma grande liberdade manipulatória ao tradutor no que concerne à tradução de textos para crianças, outros há que são veementemente contra adaptações/reduções/versões resumidas, como é o caso de Zohar Shavit e de Klingberg. Aliás, Klingberg defende que estas versões devem ser identificadas como tal, sob pena de serem uma “falsificação”. Este teórico alerta também para os perigos dos erros de tradução que serão mais perniciosos para as crianças, pois estas podem não conseguir identificar e corrigir o erro imediatamente.

Em termos de estratégias, são vários os processos possíveis preconizados por diferentes estudiosos e que, por vezes, têm variações nas designações. Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet sintetizam-nas assim: empréstimo, decalque, tradução literal, transposição, modulação, equivalência e adaptação. Já Klingberg, em relação aos referentes culturais, indica as formas possíveis sob as quais a adaptação pode ocorrer: pode-se acrescentar informação, reformular a passagem, descrever o referente, escrever uma nota explicativa, substituir por um equivalente na língua de chegada, substituir por um equivalente aproximado na cultura de chegada, simplificar a mensagem, apagar a passagem problemática ou recorrer à localização. Apesar de todas estas estratégias possíveis, as questões que se colocam ao tradutor continuam a ser de difícil resolução, uma vez que a tradução não é feita num espaço confinado, mas sim num determinado tempo e contexto. A adaptação recebeu uma atenção particular, através da explicitação de informação ou descrição de referentes, o que se justifica por se tratar de livros com bastantes referências culturais.

Outro elemento que foi realçado no presente estudo foi a parte visual dos livros. As ilustrações desempenham nos livros para crianças um papel tão ou mais importante do que o texto. Quanto menor a idade da criança, mais imagens o produto que lhe é apresentado terá. Muitas vezes relegados para segundo plano, os quadros visuais vão auxiliar muito na compreensão da história, para além de terem o papel fundamental de captar a atenção das crianças. Se há ilustrações que são apenas a replicação do que é dito no texto, outras adicionam informação que nele não está contida e permitem ao leitor criar um quadro mental de referências visuais. Em termos gerais, as imagens dos dois livros caracterizam-se pelo

recurso a uma paleta de cores vivas e apelativas: vermelhos, verdes, azuis e amarelos. No livro *Ilha à vista*, os tons cromáticos remetem para a natureza enquanto em *Um Natal com um sabor diferente* os vermelhos e verdes fazem lembrar o Natal. Em termos funcionais, as ilustrações frequentemente oferecem informação adicional à que está contida no texto, ultrapassando, assim, a função meramente ilustrativa.

Depois da reflexão teórica acerca das problemáticas da tradução na literatura infantil, o terceiro capítulo deste trabalho centrou-se no estudo de dois casos de livros para crianças, de forma a verificarmos, na prática, as dificuldades que poderiam surgir na tradução deste tipo de textos.

Sobre os livros analisados, há algumas considerações que podem e devem ser feitas. A escolha de não replicar as ilustrações na versão em inglês levou a que esta ficasse, sem sombra de dúvidas, mais empobrecida, para além de obrigar a criança a folhear constantemente o texto para poder fazer uma comparação visual com o texto. Esse obstáculo poderia, pelo menos em parte, ser contornado ao reproduzir na mesma página a versão em português e a tradução em inglês, como acontece em muitas edições bilingues. Para além disto, no livro *Ilha à vista*, verificou-se a ocorrência de uma falha ao nível das convenções de escrita, que teve que ver com o uso do travessão, na versão inglesa, para introduzir o discurso direto, quando a prática é o uso de aspas duplas ou simples. Aliás, houve mesmo casos em que se verificou a existência do travessão e das aspas. Ao nível de referentes, de salientar a proficuidade de antropónimos e topónimos neste livro, sendo que todos foram mantidos em português, à exceção de um: Guilherme passou a William. Como já foi referido anteriormente, este procedimento resultou em incoerência. Verificou-se ainda a existência de situações de uso agramatical da língua inglesa.

A análise efetuada demonstrou haver abordagens e sensibilidades diferentes por parte dos tradutores dos textos destinados a crianças. A falta de coerência nas soluções encontradas para os casos mais desafiantes de tradução é reveladora de desatenção a questões formais. Independentemente das causas desta desatenção, acreditamos que a reflexão sobre a tarefa dos tradutores que se ocupam de textos para crianças contribuirá para a tomada de decisões num clima de informação e de sustentação teórica.

Os casos analisados demonstram que, apesar de já ter sido muito caminho percorrido no que diz respeito à literatura e à tradução para crianças, muito há ainda a fazer. Como admite Eithne O'Connell: «Academics are as guilty as anyone of contributing to this problem

of public perception and low prestige». A mesma estudiosa interroga-se sobre a presença de formação específica para este tipo de tradução: «How many undergraduate or for that matter postgraduate programs in Translation Studies offer students the chance to develop skills in this field in either core or optional courses?» (*apud* LATHEY, 2006: 20).

É necessário, desde logo, estabelecer um estatuto sólido para este tipo de literatura, que tem vindo a ganhar terreno, e, conseqüentemente, legitimar mais a posição do tradutor para crianças, conferindo-lhe maior credibilidade. Um primeiro passo poderá ser o de estabelecer uma área de estudo académica direcionada para os estudos da literatura infantil e da sua tradução.

Bibliografia primária:

BONANÇA, Rita (2012), *Ilha à vista*. Ponta Delgada: Letras Lavadas edições.

BONANÇA, Rita e CYMBRON, Mariana (2012), *O Natal com um sabor diferente*. Ponta Delgada: Letras Lavadas edições.

Bibliografia secundária

AIXELÁ, Javier Franco (2000), *La Traducción condicionada de los nombres propios (inglés-español): análisis descriptivo*, Salamanca: Ediciones Almar.

ALONSO, Ana Luna; KÜPPER, Silvia Montero (eds.) (2006), *Tradución e Política editorial de Literatura infantil e xuvenil*, Nr. 2. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

BAKER, Mona (2005), *In other words: a coursebook on translation*. London: Routledge.

BAKER, Mona (ed.) (2001) *Routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York: Routledge

BARRENTO, João (2002), *O Poço de Babel. Para uma poética da tradução literária*. Lisboa: Relógio d'Água.

BASSNETT, Susan (2002), *Translation Studies*, 3rd edition, London, New York: Routledge

_____ (2003), *Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina*, trad. de Viviana de Campos Figueiredo, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BASSNETT, Susan; LEVEFERE, André (1998), *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*, Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Mattera.

BENJAMIN, Walter, “The task of the translator”. In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000) *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

BERMAN, Antoine, “Translation and the trials of the foreign”, In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000) *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

BUESCU, Helena; DUARTE, João Ferreira; GUSMÃO, Manuel (org.) (2001). *Floresta Encantada. Novos Caminhos da Literatura Comparada*, Lisboa: Publicações Dom Quixote

CATFORD, J.C., “Translation shifts”. In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000) *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

CHESTERMAN, Andrew (2001), “Proposal for a Hieronymic Oath”, in Anthony Pym (Guest Editor), *The Return to Ethics, The Translator - Studies in Intercultural Communication - Special Issue Volume 7, No. 2*, Oxford: St. Jerome Publishing.

DIOGO, Américo António Lindeza (1994), *Literatura Infantil. História, Teoria, Interpretações*, Porto: Porto Editora.

EASTHOPE, Antony (1991), *Literary into cultural studies*, London, New York: Routledge.

ECO, Umberto (2005), *Dizer quase a mesma coisa: sobre a tradução*, trad. José Colaço Barreiros. - Miraflores: Difel

EVEN-ZOHAR, Itamar (2000), “The position of translated literature within the literary polysystem”, In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000), *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

FANG, Zhihui (1996), “Illustrations, Text and the Child Reader: What are Pictures in Children’s Storybooks for?”, in *Reading Horizons*, volume 37, nr. 2, pp. 130-141. Consultado

no endereço eletrônico http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol37/iss2/3/, no dia 09/02/2015.

HUNT, Peter (ed.) (1996), *International companion encyclopedia of children's literature*. London: Routledge.

JALENIAUSKIENĖ, Evelina; ČIČELYTĖ, Vilma (2009), “The Strategies for Translating Proper Names in Children’s Literature”, consultado em http://www.kalbos.lt/zurnalai/15_numeris/06.pdf, no dia 20/10/2014.

LATHEY, Gillian (ed.) (2006), *The Translation of Children’s Literature. A Reader*, Clevedon, New York, Ontario: Multilingual Matters. Consultado em <http://www.multilingual-matters.com/display.asp?k=9781853599057>, Acedido pela última vez no dia 30/10/2014.

LEFEVERE, André (1992), *Translating Literature: practice and Theory in a Comparative Literature Content*. New York: The Modern language Association of America.

LESNIK-OBERSTEIN, Karín (1996) “Defining Children’s Literature and Childhood”, in HUNT, Peter (ed.) (1996), *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*, London, New York: Routledge.

LEVÝ, J., “Translation as a decision process”. In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000), *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

LEWIS, Philip “The measure of translation effects”, In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000), *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

LUKENS, Rebecca (1986), *A critical handbook of children's literature*, 3rd ed., Glenview: Scott, Foresman.

MEIRELES, Cecília (1984), *Problemas da literatura infantil*, 4^a ed., Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira.

MUNDAY, Jeremy (2001), *Introducing Translations Studies. Theories and Applications*. London, New York: Routledge.

NABOKOV, Vladimir [1941] (1981), “The Art of Translation”, in BOWERS, Fredson, *Lectures on Russian Literature*. Consultado no endereço eletrônico

https://ia700708.us.archive.org/10/items/VladimirNabokovLecturesOnRussianLiterature/Vladimir_Nabokov_Lectures_on_Russian_LiteratureBookFi.org.pdf, no dia 22/10/2014).

NAMORA, Ricardo (2011), *40 Anos de Teoria da Literatura em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina.

NEWMARK, Peter (1988), *A Textbook of Translation*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Prentice Hall.

NIDA, Eugene; TABER, Charles R. (1982), *The theory and practice of translation*. Leiden: E. J. Brill.

NIDA, Eugene (2000), “Principles of correspondence”. In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000), *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

NORD, Christiane (2003), “Proper Names in Translations for Children: *Alice in Wonderland* as a Case in Point”, in *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 48, n° 1-2, 2003, p. 182-196. Consultado em <http://id.erudit.org/iderudit/006966ar>, no dia 25/10/2014.

OITTINEN, Riitta (2000), *Translating for Children*, New York, London: Garland Publishing, Inc. Descarregado de <https://pt.scribd.com/doc/53460988/Translating-for-Children>, no dia 13/01/2013.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa, D., *Literatura infantil. Voz de criança*, série Princípios, 2ª edição, São Paulo: Editora Ática.

PRATA, Ana Teresa Bento da Gama (2010), “Tradução de Literatura Infantil e Juvenil. Análise de duas traduções portuguesas de *Charlie and the Chocolate Factory*, de Roald Dahl”, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/14282>

PYM, Anthony (2010), *Translation and Text Transfer. An Essay on the Principles of Intercultural Communication*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Revised edition. (Livro publicado na internet em formato PDF, no endereço eletrônico http://usuaris.tinet.cat/apym/publications/TTT_2010.pdf, descarregado no dia 12-02-2012).

_____ (2001) (Guest Editor), *The Return to Ethics, The Translator- Studies in Intercultural Communication - Special Issue*, Volume 7, No. 2., Oxford: St. Jerome Publishing.

REIS, Maria Olinda Oliveira da Silva (2010), “O primado do imaginário na tradução de literatura juvenil ou O ‘Estrangeiro’ como fonte de aprendizagem e construção do EU”. Coimbra: [s.n.]. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/15298>.

REISS, Katharina, “Type, kind and individuality of text”. In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000) *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

RIBEIRO, António Sousa; RAMALHO, Maria Irene (1998-1999), “Dos estudos literários aos estudos culturais”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nrs. 52/53, Nov. 1998-Fev. 1999).

SAMPAIO, Leonor (2006), “Lutas e Contratos: Reflexões em Torno da Ética da Tradução”, in Maria Augusta C. Miguel *et al.* (coord.), *Actas do I Colóquio de Tradução e Cultura, Arquipélago - Línguas e Literaturas*, 2006, Vol. III. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

SAMUELSSON-BROWN, Geoffrey (2004), *A Practical Guide for Translators*, 4th ed. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, Ltd.

SEGUN, Mabel (1988), “The importance of Illustrations in Children’s Books, in *Illustrating for Children*, pp. 25-27. Consultado no endereço eletrónico <http://www.mabelsegun.com/Illustrating.pdf>, no dia 09/02/15.

SILVA, Maria Madalena Marcos Carlos Teixeira da (2004), *O novo rosto do paraíso: diálogos com a infância*, Ponta Delgada.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e (1973), *Teoria da literatura*, 3^a edição, Coimbra: Livraria Almedina.

_____ (1981), “Nótula sobre o conceito de literatura infantil” in SÁ, Domingos Guimarães de, *A literatura infantil em Portugal: achegas para a sua história*.

THOMSON-WOHLGEMUTH, Gabrielle (1998), «Children's Literature and its Translation. An Overview», University of Surrey. Descarregado de <https://pt.scribd.com/doc/235571525/Children-s-Literature-and-Its-Translation>, no dia 11/08/2014.

TOURY, Gideon, "The nature and role of norms in translation", In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000), *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

VENUTI, Lawrence (1998), *The scandals of translation. Towards an ethics of difference*, London and New York: Routledge.

_____ (ed.) (2000), *The Translation Studies Reader*, London and New York: Routledge.

_____ (2004), *The Translator's Invisibility: a History of Translation*, London and New York: Routledge (ISBN 0-203-37262-X Adobe eReader Format, Taylor & Francis e-Library)

VERMEER, Hans, "Skopos and commission in translation action", In: VENUTI, Lawrence (ed.) (2000) *The translation studies reader*. London, New York: Routledge.

VID, Natalija (2008), "The Challenge of Translating Children's Literature: *Alice's Adventures in Wonderland* Translated by Vladimir Nabokov", in KOMAR, Smiljana e MOZETIČ, Uroš (eds.) *As you write it: issues in literature, language, and translation in the context of Europe in the 21st century*, Vol. V/1-2, pp. 217-227, Department of English, Faculty of Arts, University of Ljubljana, disponível no endereço eletrônico <http://www.sdas.edus.si/Elope/PDF/ElopeVol5Vid.pdf>, descarregado no dia 20/10/2014.

VINAY, Jean- Paul, DARBELNET, Jean, "A methodology for translation" in VENUTI, Lawrence (ed.) (2000), *The Translation Studies reader*. London, New York: Routledge.

ZOHAR, Shavit, (1986), *Poetics of Children's Literature*. Athens, London: The University of Georgia Press.

Recursos Eletrónicos:

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, disponível em <http://www.priberam.pt/>

E-Dicionário de Termos literários (EDTL), disponível em <http://www.edtl.com.pt/>

Encyclopaedia Britannica, disponível em <http://www.britannica.com/>

Oxford Dictionaries, disponível em <http://www.oxforddictionaries.com/>

Todas as ligações encontravam-se disponíveis à data da última consulta, dia 10/02/2015.