Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Mestrado em Tradução

Do Outro Lado, do Lado do Outro

Tradução comentada de três capítulos da obra
Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela, de Carlos Lomas (org.)

Ângela Maria Lucas Relvão

2010

Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Mestrado em Tradução

Do Outro Lado, do Lado do Outro

Tradução comentada de três capítulos da obra
Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela, de Carlos Lomas (org.)

Dissertação de Mestrado em Tradução, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Graça Capinha e do Professor Doutor António Apolinário Lourenço

Ângela Maria Lucas Relvão

Coimbra, Outubro de 2010

Ao meu filho, José Filipe; aos meus pais; aos meus avós.

Agradecimentos

Agradeço aos meus dois orientadores, a Professora Doutora Graça Capinha e o Professor Doutor António Apolinário Lourenço, que, com o seu saber, o seu rigor e a sua disponibilidade me apoiaram ao longo do percurso que conduziu a esta dissertação.

Agradeço a todos os amigos e familiares que me encorajaram a abraçar este desafio, de modo especial, aos meus pais, pela solidariedade com que me acompanharam neste projecto, e ao meu filho, pela sua paciência e generosidade.

Palavras-Chave

Literatura/escola, ensino, infância, tradução, teoria da tradução, equivalência/estranheza, assimilação/dissimilação, lealdade/fidelidade, Christiane Nord, problemas de tradução: citação, *background* cultural, pressuposições textuais, título, pontuação, nome próprio, ponto de ênfase, Franquismo, mulheres.

Literature/school, teaching, childhood, translation, theory of translation, equivalence/*étrangement*, assimilation/dissimilation, loyalty/faithfulness, Christiane Nord, translation problems: quotation, cultural background, presuppositions, titles, punctuation, proper names, focus, franquism, women.

Resumo

Esta dissertação debruça-se sobre o livro *Textos literarios y contextos escolares – La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, organizado por Carlos Lomas (Lomas, 2008), no qual intervieram vários autores de língua castelhana com larga experiência no campo literário e na didáctica da literatura. A obra reflecte sobre a importância e o papel do ensino da literatura na escola actual, tendo em conta, por um lado, o cenário de crise que ensombra os estudos humanísticos (e, consequentemente, põe em causa a utilidade da literatura na formação de crianças e jovens) e, por outro, os desafios colocados por um ideal de humanismo, de liberdade e de igualdade de oportunidades, declarado pela União Europeia e por todo o mundo ocidental, onde esta crise se manifesta de forma preocupante. Deste modo, o livro vem defender a missão educativa, também no sentido epistemológico, da literatura, sensibilizando para a necessidade de uma didáctica que se ajuste às exigências do nosso tempo. Na concretização deste projecto, propus-me efectuar uma tradução comentada de três capítulos da obra de Carlos Lomas, seleccionados quer pelas suas características discursivas, quer pela particular pertinência do seu conteúdo, numa perspectiva de comparação da língua portuguesa e da língua castelhana, tendo em conta a realidade cultural e histórica que cada uma reflecte e que, muitas vezes, partilham (por exemplo, a marca da ditadura).

A análise e a reflexão que se proporcionou, ao longo destas páginas, partiram de um conjunto de questões teóricas de grande acuidade no actual debate em torno da Teoria da Tradução, como são as questões da equivalência, da estranheza e da lealdade, questões que interpelam os agentes da tradução em termos metodológicos, culturais, éticos, epistemológicos e, até, epistémicos. Procurou-se definir, no diálogo entre diferentes pontos de vista, algumas ideias fundamentais que presidissem ao presente trabalho, mormente nas decisões de tradução que viessem a ser tomadas. Enquadrado nesta abordagem sobre a tradução, o modelo teórico de Christiane Nord (Nord, 2005) proporcionou a metodologia seguida, mediante a aplicação de algumas das suas propostas, nomeadamente na definição das funções dos textos em análise e na sistematização de problemas de tradução. Esta experiência permitiu confirmar a grande complexidade do exercício tradutório, que enfrenta o carácter único de cada língua e do universo que esta transporta consigo; permitiu também verificar, por um lado, a enorme complexidade que se reflecte nas significativas diferenças que distinguem o Português e o Castelhano, línguas distintas que expressam distintas realidades históricas e culturais; e, por outro, o perigo que a proximidade, por vezes aparente, significa para um tradutor que reconhece também alguns aspectos históricos e culturais partilhados.

Abstract

This dissertation refers to the book *Textos literarios y contextos escolares – La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, edited by Carlos Lomas (Lomas, 2008), in which intervened several Spanish authors with a wide experience in literature and didactics of literature. The book addresses the importance and significant role of literature teaching nowadays; considering, on one hand, the crisis hovering humanities (putting into question the use of literature in children and young people's education) and, on the other hand, the challenges arising from the ideals of humanism, freedom and equal opportunity rights announced by the European Union and all over the western world, where this issue is becoming manifest and a cause of concern. Therefore, the book supports the educational assignment of literature, also in the epistemological sense, creating awareness of the need of a didactics which is able to adapt to today's demands. In this project, I present a commented translation of three chapters of Carlos Lomas' book, selected for their discourse characteristics as well as for the peculiar pertinence of its content in a Portuguese – Spanish comparative perspective. It will be taken into account the cultural and historical reality which they both reflect and frequently share (e.g the common experience with long-term dictatorships).

The analysis and reflection obtained throughout the pages of this work began with an approach to a group of theories within the current debate on Theory of Translation focused on equivalency, strangeness, and loyalty issues which challenge translators in methodological, cultural, epistemological and even epistemical terms. Through the exchange of different points of view, an attempt is being made to define, some of the main concepts that guide this project particularly in what concerns the upcoming decisions in terms of translation. Christiane Nord's (Nord, 2005) theory provided the methodology followed in this task: through the use of some of her principles, namely the definition of the function in the texts and the systematization of translation problems. This experience allowed for the corroboration of the great complexity of the act of translation, which is to face the unique dimension of a language and the universe it carries; it also made possible to verify, on one hand, the tremendous complexity reflecting the significant differences between Portuguese and Spanish, different languages that express different historical and cultural backgrounds; and, on the other hand, to verify the frequently visible risk of proximity between the two languages for a translator who is also aware of their shared historical and cultural aspects.

Índice

Introdução: a escola na literatura e a literatura na escola 1

1. Contextualização Histórico-Política e Enquadramento Teórico 7

1.1 Algumas Notas sobre a Escola e a Sociedade Espanholas no Período Franquista 7

1.2 Em Torno da Teoria da Tradução:
reflexões sobre o contributo de Christiane Nord ……10

2. Metodologia……21

3. Tradução Comentada ……...29

3.1 «Los paisajes de la memoria», de A. Fernández Paz ……29

3.2 «Memoria literaria de la escuela: muros de tinta y papel», de Berta Piñán …….59

3.3 «La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura», de Juan Mata ……..87

Conclusão ……113

Bibliografia ……..121

Anexos: textos de partida ……...129

Introdução: a escola na literatura e a literatura na escola

Nesta dissertação, proponho-me efectuar uma tradução comentada de três capítulos da recente obra *Textos literarios y contextos escolares – La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, na qual participaram vários autores de língua castelhana, entre os quais Carlos Lomas, que organizou a edição (Lomas, 2008).

Professor de Língua Castelhana e de Literatura no ensino secundário, Carlos Lomas é também formador no Centro de Formação de Professores de Gijón. A par da actividade docente, tem-se notabilizado como autor e como organizador de diversas obras em torno do ensino da língua. Entre outros títulos, têm merecido especial atenção *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras* (1999), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (1999), *Mujer y educación* (2002), *La vida en las aulas* (2002), e, recentemente, *Textos literarios y contextos escolares – La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (2008), o livro que inspirou o presente trabalho.

Ao longo da leitura desta obra, o leitor apercebe-se daquela que terá sido a sua mais forte motivação: proporcionar uma ampla e diversificada reflexão em torno do ensino da literatura, reunindo diferentes sensibilidades e perspectivas, num contributo que procura tornar mais esclarecedor o debate que se mantém actualmente à volta desta questão. O ensino da literatura na escola de hoje e o lugar que a literatura nela ocupa tendem a reflectir uma visão pessimista, por vezes apocalíptica, fundada na suposta "crise das Humanidades". Esta visão é afectada por uma noção de que a cultura humanística, e especificamente a cultura literária, não têm uma razão de ser que as justifique diante dos reverenciados valores tecnológicos e científicos da nossa era. Neste quadro de crise, são frequentes as vozes derrotadas e derrotistas, às quais se juntam, às vezes, os próprios

professores de literatura, descrentes num ensino obrigatório e massivo, subordinado à utilidade esmagadora da tecnologia e da ciência exacta, em que o saber literário parece não fazer sentido e o contacto com a literatura parece coisa ociosa e de utilidade questionável.

Remando contra esta maré, o livro organizado por Carlos Lomas vem criticamente apresentar um pressuposto inverso: a literatura continua e continuará sempre a fazer sentido na escola, como espaço fundamental na formação de crianças e jovens: aprofundando a sua sensibilidade pelos valores estéticos, dando-lhes referências culturais e históricas, permitindo-lhes o confronto com outros mundos e outras realidades, ajudando-os a pensar-se, a conhecer-se, a expressar-se, a consolidar uma identidade e a procurar outras visões do mundo. Assente nesta convicção e concretizando o seu objectivo, a obra organiza-se em duas partes: a primeira constitui, segundo as palavras de Lomas, "*un viaje desde los textos literarios a los contextos escolares*" (Lomas, 2008: 7), em que o leitor é conduzido pelas memórias que os sucessivos autores aportam dos seus tempos de escola. Carlos Lomas dá início a esta viagem trazendo até nós alguns trechos literários de distintos escritores e poetas de língua castelhana, textos em que a escola, mergulhada na longínqua infância, desencadeia emoções profundas: ora de medo, humilhação e melancolia, num regresso aos muros dessa prisão; ora de alegria, amizade e ternura, recordando laços e vivências que só a escola poderia ter dado. De seguida, os escritores Bernardo Atxaga, Manuel Rivas, Agustín Fernández Paz e Berta Piñán[1] levam-nos, por sua vez, num regresso ao seu passado escolar, recriando personagens e lugares, reavivando emoções, revisitando um período profundamente marcante nas suas vidas. É desta forma, através das suas evocações, que vamos encontrar *a escola na literatura*,.

A segunda parte do livro propõe-nos uma reflexão teórica sobre a realidade do ensino da literatura ao longo das últimas décadas, incidindo essencialmente sobre o séc. XX e a actualidade. Paralelamente, leva-nos a questionar certas rotinas pedagógicas e a reflectir sobre o desconforto e a desorientação que se geram em certos contextos escolares pouco inovadores. Aponta-nos, por fim, novos rumos para a revitalização da didáctica da literatura, colocando a tónica dessa renovação no desenvolvimento de hábitos de leitura

[1] Bernardo Atxaga: pseudónimo de Joseba Irazu Garmendia; escritor e poeta de língua basca.
Manuel Rivas: escritor e poeta de língua galega; jornalista.
Agustín Fernández Paz: escritor de língua galega, foi também professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.
Berta Piñán: poeta e escritora de língua asturiana e professora do ensino secundário.

e na promoção de experiências de escrita literária. Nesta incursão pela *literatura na escola*, intervêm grandes estudiosos da actualidade, professores e investigadores com vasta experiência no campo do ensino da literatura: Juan Mata, Gustavo Bombini, Guadalupe Jover, Víctor Moreno, Gonzalo Moure e Luís Landero[2] (autor do *Epílogo* que encerra a obra).

A obra resulta pois das reflexões, memórias e experiências culturais e pedagógicas dos seus colaboradores e constitui uma tomada de posição relativamente ao futuro do ensino da literatura, contemplando os grandes pilares teóricos do passado, reconhecendo o seu valor inestimável, mas abrindo-se também à realidade presente, tomando consciência das suas características específicas, preparando-se para levar a literatura aos destinatários actuais, nos contextos escolares concretos em que se inserem. No seu conjunto, esta obra é uma afirmação de que o ensino da literatura não está condenado, tratando, de forma pedagógica, e na complexidade dos diversos aportes, a questão das práticas educativas no mundo contemporâneo. Nesta viagem de ida e volta (Lomas, 2008: 7), colhemos, do passado, bons e maus exemplos; e a imagem da escola autoritária e angustiante da ditadura, que só alguns tinham a possibilidade de frequentar, deve fazer-nos acreditar numa escola democrática e plural, que muitos frequentam sem vontade, mas onde encontram a única porta para a cultura e para a literatura. É nesta realidade plural, com todas as vicissitudes e potencialidades de uma escola para todos, que reside hoje o nosso grande desafio enquanto professores – em Espanha, tal como em Portugal. E é como professora de língua e de literatura portuguesas que encontro neste livro uma oportunidade de reflexão e de confronto com as minhas próprias dúvidas, reconhecendo, por outro lado, valores e caminhos pedagógicos no ensino da literatura.

Pareceu-me, por isso, um projecto aliciante a tradução, ainda que parcial, de uma obra que me interpela de forma tão premente. Por outro lado, a similitude do período franquista com o período salazarista, bem como o desafio da integração na União Europeia, aproxima – nestas, como noutras, matérias – a realidade espanhola da

[2] Juan Mata: Professor do Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura da Universidade de Granada.
Gustavo Bombini: Professor da Universidade de Buenos Aires, da Universidade Nacional de La Plata e da Universidade Nacional de San Martín (Argentina).
Guadalupe Jover: professora no *Instituto de Educación Secundaria* de Galapagar (Madrid).
Víctor Moreno: professor no *Instituto de Educación Secundaria* P. Moret de Pamplona.
Gonzalo Moure: jornalista e escritor de literatura infantil e juvenil.
Luís Landero: escritor e professor na Escola de Arte Dramática de Madrid.

realidade portuguesa. Num momento em que se discute e se questiona a importância, a utilidade e o valor educativo das humanidades e, em particular, da literatura, avolumando-se as vozes cépticas que defendem a redução da sua presença nos currículos escolares, esta obra proporciona uma reflexão muito oportuna, não só em Espanha, mas igualmente em Portugal, na Europa e no mundo ocidental.

A selecção dos três textos que me propus traduzir assentou, antes de mais, no facto de serem especialmente representativos do espírito e das linhas ideológicas da obra, mas teve a ver também com o facto de serem textos muito diferentes, em termos linguísticos e enquanto modelos de representação discursiva, o que significou um maior e mais interessante desafio de tradução. Por outro lado, procurei que as duas partes do livro estivessem representadas neste trabalho. Assim, os dois primeiros textos seleccionados enquadram-se na primeira parte («La escuela en la literatura») e lançam a reflexão sobre as políticas literárias e a sua responsabilidade social; o terceiro texto escolhido integra a segunda parte da obra («La literatura en la escuela») e discute a utilidade da literatura no âmbito das políticas educativas.

O primeiro texto, «Los paisajes de la memoria» (capítulo 4 do livro), pertence a Agustín Fernández Paz. Nascido em Vilalba (Galiza) em 1947, Fernández Paz é autor de uma vasta obra em língua galega dirigida ao público infanto-juvenil, salientando-se *As flores radiactivas* (1990), *Contos por palabras* (1991), *Trece anos de Branca* (1994), *Noite de voraces sombras* (2002), *Corredores de sombra* (2006), e, mais recentemente, *O único que queda é o amor* (2007). O escritor conta já com vários títulos traduzidos para diversas línguas, entre as quais o Português, e foi galardoado com importantes prémios, destacando-se, em 2008, o Prémio Nacional de Literatura Infantil e Juvenil. No livro aqui apresentado, o autor recorda as suas experiências escolares, especialmente em torno da literatura e dos livros, desde a infância num remoto lugar da Galiza, até à idade adulta, quando se formou e começou a exercer como professor e em que descobriu a sua vocação de escritor.

O segundo texto, «Memoria literaria de la escuela: muros de tinta y papel» (capítulo 5 do livro), é de Berta Piñán, professora do ensino secundário, que nasceu em 1963, em Cangas de Onís (Astúrias), e se tem destacado como poeta e escritora. Entre as suas obras, escritas em língua asturiana, salientam-se títulos como *La tierra entero* (1996), *Un mes* (2002) e ainda *Noches de incendio* (2006), antologia poética bilingue (em Asturiano e Castelhano) que reúne poemas escritos entre 1986 e 2002. Recentemente,

com a obra *Arroz, agua y maíz* (2008), recebeu o prémio María Josefa Canellada de Literatura Infantil e Juvenil. Também esta autora enceta, no livro organizado por Lomas, uma viagem ao seu passado escolar e às suas experiências com a literatura, conduzindo-nos pelos corredores da velha escola onde entrou ainda criança e onde se vê, no presente, do outro lado, como professora.

O terceiro texto traduzido neste trabalho, «La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura» (capítulo 6 da obra), é da autoria de Juan Mata. Professor de Didáctica da Língua e da Literatura da Universidade de Granada, Juan Mata tem-se dedicado à promoção da leitura e da cultura e é autor de livros como *Apogeo y silencio de Hermenegildo Lanz* (2003), *Como mirar a la luna (Confesiones a una maestra sobre la formación del lector)* (2004) e *10 ideas clave: animación a la lectura: hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable* (2009). É ainda autor do blog «Discreto Lector» (http://discretolector.blogspot.com). Foi galardoado com o prémio Feria del Libro de Granada (1998), o Prémio Andaluz Fomento da Leitura (2002) e ainda o Prémio Telémaco 2009.

A sua participação no livro aqui abordado constitui uma reflexão crítica de carácter teórico, totalmente distinta do espírito intimista e, tantas vezes, coloquial dos textos anteriores.

Estabelecendo as orientações de Christiane Nord como base teórica deste projecto, a tradução destes três textos, diferentes no registo e na intenção, levantou sucessivos pontos de reflexão e deu origem a uma análise linguística que exigiu ponderação e tempo, na busca da solução mais adequada a cada caso.

1. Contextualização Histórico-Política e Enquadramento Teórico

1.1 Algumas Notas sobre a Escola e a Sociedade Espanholas no Período Franquista

Os dois primeiros textos traduzidos neste trabalho transportam-nos até à Espanha de Franco, ao ambiente político e social que emoldurou a infância e adolescência dos autores, Fernández Paz e Berta Piñán. Através das suas memórias, feitas de um misto de repúdio e nostalgia, vemos reconstituída uma Escola austera em que se reflectia a estreiteza de horizontes, o preconceito e o atraso cultural que caracterizavam a sociedade recém-saída da violência da guerra civil. Uma Escola em que os livros e o espírito crítico eram olhados com desconfiança pelo regime, em que o ensino deveria reproduzir fórmulas inquestionáveis e privilegiar a memória e a obediência aos saberes oficiais. Nessa Escola, que excluía uma significativa parte da população e que, maioritariamente, se limitava a cumprir os anos da instrução primária, os grandes mestres da literatura universal e as suas obras eram descobertos, quase de modo clandestino, por crianças ou adolescentes mais curiosos que eram inevitavelmente tocados pela fome de saber mais e pela necessidade de pensar e de indagar, de descobrir o mundo para lá das fronteiras dessa Espanha rural e pobre.

O mesmo ocorria em Portugal. Apesar das diferenças que distinguiram, e distinguem, histórica e politicamente, as duas nações ibéricas, elas foram idênticas no que diz respeito a este quadro social e mental que se projectava no ensino. Não causam, por

isso, estranheza alguma a um português que viveu a sua infância na época as descrições oferecidas pelos autores, nem o seu entusiasmo ao recordarem a juventude já marcada pelas novidades políticas, sociais e culturais que forçavam cada vez mais as pesadas portas da ditadura.

No meu caso pessoal, embora não partilhe a geração dos autores, cresci ouvindo esses relatos de um país mergulhado na ignorância e no medo, e testemunhando também o sentimento de alívio e de alegria trazido pela liberdade: foram as histórias familiares, os episódios contados em casa, as explicações simples, mas apaixonadas, da professora da escola primária que nos falava do recente dia 25 de Abril de 1974, as redacções que escrevíamos em homenagem a essa data, os cravos que aprendemos a desenhar e a colorir.

A realidade espanhola apresenta, porém, aspectos muito específicos no que toca a vigência do regime franquista e o alvorecer da Democracia. A ditadura de Franco implantou-se na sequência de uma guerra civil e recalcou, ao longo de mais de 30 anos, os crimes e o ódio daquele conflito; tomou o poder derrubando um regime eleito democraticamente e aniquilando os seus apoiantes; impôs um silêncio absoluto sobre as valas comuns que haviam rasgado o país; proibiu qualquer manifestação de regionalismo, inclusivamente no plano linguístico, impedindo as regiões periféricas de expressarem a sua identidade própria. Hoje, numa altura em que a democracia espanhola parece ter ganho a maturidade requerida para enfrentar esse passado, a *Lei da Memória Histórica*[3] abala a sociedade numa acesa polémica. Trata-se de uma questão, tão sensível e dolorosa quanto apaixonante, que vem inundando a comunicação social desde há alguns anos (a Lei foi promulgada em 2007), num turbilhão de emoções, convicções ideológicas e mesmo interesses políticos. O chamado *Pacto de Transição*, que, nos anos 70, parecia ser o caminho mais assertivo para sair da ditadura, permitiu que convivessem, num silêncio falso, franquistas e democratas, que se esforçaram por manter as aparências de um são entendimento. Nunca uma revolução retirou de uma só vez os símbolos e os nomes fascistas das ruas e dos edifícios públicos; nunca se enfrentaram totalmente os crimes contra a dignidade e a vida humanas cometidos à sombra da ditadura. Apresentada como aquela "*por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o*

[3] *Ley de la Memoria Histórica*: *LEY 52/2007, de 26 de diciembre*.

violencia durante la guerra civil y la dictadura"[4], a *Lei da Memória Histórica* representa um esforço de evolução relativamente àquele *Pacto* e parece aspirar a dissipar as divisões entre os espanhóis, bem como a promover a união e a solidariedade entre todos, com base nos "princípios, valores e liberdades constitucionais" (art.º 1)[5].

É neste quadro ideológico e emocional que os autores citados escrevem os textos aqui traduzidos; por entre as suas memórias e reflexões perpassa a consciência de um passado em que a ausência de liberdade significou também o apagamento forçado de uma língua materna e de uma identidade cultural; a mágoa pelo arrogante desprezo que cobriu essa língua e essa cultura, como se fossem vergonhosas manifestações de ignorância; a vontade inequívoca de afirmar hoje essa identidade linguística e cultural, assumindo um compromisso, enquanto escritores e professores, ao escolherem deliberadamente a língua materna e não, o Castelhano, como veículo de expressão das suas obras: Fernández Paz, a língua galega; Berta Piñán, o asturiano.

A sua condição de professores de língua e literatura implica, por conseguinte, um vínculo, não só com a literatura enquanto universal forma de arte e extraordinário modo de usar a língua, mas também, particularmente, com as literaturas de língua galega e de língua asturiana; a sua preocupação educativa e pedagógica ultrapassa a realidade do ensino da literatura e torna-se uma questão de cidadania: pela necessidade de cultivar esse universo próprio que só a sua língua – e a sua identidade nela – pode revelar.

Diante do trabalho de tradução dos dois textos referidos, foi indispensável ter presentes estes elementos, sem os quais não teria sido possível compreender profundamente os autores, nem procurar transmitir ao leitor da língua de chegada o que eles tentaram transmitir: o ambiente político-social e cultural e, consequentemente, escolar, em que cresceram; o sentimento de libertação face ao regime opressor que lhes marcou a infância e a adolescência; a atitude assumida perante uma língua materna e uma cultura minoritárias que, enquanto escritores e enquanto professores, desejam dignificar e enriquecer.

Na verdade, um professor de literatura é também alguém que inicia e conduz, sobretudo os mais novos, num processo de encontro com a língua e com a cultura e, desse modo, com os outros e consigo próprios. Por isso, também, a literatura e o seu ensino me parecem de crucial importância – e, por isso também, a escolha destes textos para uma tradução para a língua portuguesa.

[4] http://leymemoria.mjusticia.es/
[5] http://leymemoria.mjusticia.es/

1.2 Em Torno da Teoria da Tradução: reflexões sobre o contributo de Christiane Nord

Na tradução dos textos escolhidos para este trabalho, Christiane Nord foi a teorizadora em que me apoiei, seguindo algumas das orientações propostas na obra *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation – Oriented Text Analysis*. (Nord, 2005). Do estudo desta obra e a partir do seminário de Teoria da Tradução do Programa de 2º Ciclo, debrucei-me sobre os aspectos que, no meu entender, se adequam melhor à especificidade das duas línguas em causa neste trabalho e, no processo de tradução, comprovei a eficácia do modelo traçado pela autora.

Christiane Nord, partindo da teoria funcionalista, adopta alguns dos seus aspectos fundamentais, mas discute-a e problematiza-a, enriquecendo-a com novos contributos. A perspectiva funcionalista representa, nos anos 70 e 80 do séc. XX, uma viragem radical na abordagem da tradução, alterando-se a estreita ligação que a vinculou à linguística, sobretudo a partir dos anos 50, sob influência de Saussure e Jackobson[6]. Foi após a Segunda Guerra Mundial que a linguística teve grande desenvolvimento e ganhou prestígio como Ciência. A partir daí, também a tradução adquiriu carácter científico e problematizou de forma mais complexa os seus estudos, recebendo muitos elementos da linguística. Jackobson, nos passos de Saussure, reafirma a arbitrariedade do signo e a impossibilidade de equivalência entre as unidades de código que formam as línguas (o conceito de equivalência relacionado com a tradução surge, aliás, nesta época). Jackobson crê, no entanto, que a tradução é possível, já que aquilo que se traduz são mensagens e não, unidades de código, o que permite criar mensagens equivalentes; na diferença é possível a equivalência (Jackobson, 1969: 65-66). Nas suas reflexões sobre a relação entre a tradução e a linguística, o autor distingue três tipos de tradução: *intralinguística*, *interlinguística* e *semiótica*. Cada um destes conceitos é apresentado como uma forma distinta de interpretação. O primeiro refere-se ao processo de

[6] As teorias de Saussure (1857-1913), que desenvolveram profundamente os Estudos Linguísticos e lhes conferiram autonomia científica, foram reunidas num volume editado postumamente, em 1916, sob o título de *Cours de Linguistique Générale*. Jakobson (1896-1982), influenciado pelos estudos de Saussure, torna-se o teorizador do Estruturalismo e um dos maiores e mais influentes linguistas do século XX. Entre a sua vasta obra, ficaram especialmente célebres, entre outros, os estudos *Fundamentals of Language* (1956) com Morris Ache e *Essais de Llinguistique Générale I* (1963) e *II* (1973).

interpretação de determinados signos verbais de uma língua através de outros signos da mesma língua (com recurso, por exemplo, à metáfora); o segundo, à interpretação de signos verbais de certa língua através de signos de uma língua diferente (o que designamos normalmente como tradução); o terceiro conceito diz respeito à interpretação de signos verbais através de um sistema não verbal (adaptando, por exemplo, uma obra literária ao cinema). A equivalência é, por conseguinte, uma conquista possível, quer dentro de um mesmo sistema linguístico, quer de um sistema linguístico para outro, quer ainda de um sistema linguístico para um sistema não verbal. E cada uma destas formas de tradução pressupõe um acto de interpretação (Jackobson, 1969: 63-65).

Confrontando-se com estas definições de Jackobson, Umberto Eco, no seu livro *Dizer Quase a Mesma Coisa sobre a Tradução* (2005), leva-nos a reflectir sobre o significado distinto de cada um destes dois conceitos (tradução *vs.* interpretação) e chama a atenção para a necessidade de a tradução ser precedida por um esforço de interpretação ainda no âmbito da língua de partida, experimentando o tradutor *reformular* o texto a traduzir, para melhor se aperceber do contexto em que este se insere; só depois deve fazer as suas opções na língua de chegada (Eco, 2005: 252-253). Eco, no entanto, demonstra como a busca da equivalência, na tradução de um texto, representa uma dificuldade profunda, muitas vezes sem solução totalmente satisfatória, que requer do tradutor uma atitude de negociação (Eco, 2005: 7-8; 14-15; 95):

> Traduzir significa sempre «limar» algumas das consequências que o termo original implicava. Neste sentido, ao traduzir, nunca se diz a mesma coisa. A interpretação que antecede todas as traduções tem de estabelecer quantas e quais das possíveis consequências ilativas que o termo sugere poderão ser limadas. Sem nunca se ter completamente a certeza de não ter perdido um reflexo ultravioleta, ou uma ilusão infravermelha. (Eco, 2005: 95).

É a propósito dessa atitude de negociação que o autor nos fala de *perdas e compensações* (Eco, 2005: 96-112): se estamos perante um enunciado impossível de traduzir, enfrentamos uma perda absoluta, apenas solucionada com uma nota de rodapé – o que, na opinião de Eco, expõe a "derrota" do tradutor (Eco, 2005: 96). Mas a maioria das perdas são parciais, permitindo ao tradutor compensá-las através das capacidades expressivas da língua de chegada – o que gera, por vezes, a tentação de tentar "melhorar" o texto de partida: acrescentando ou reforçando uma determinada ideia, que se considera crucial no contexto em causa, mas que significa ignorar o autor.

Porém, se questão da equivalência na tradução é analisada apenas a partir da segunda metade do século XX, ela não deixa de nos transportar, por aparente contraste ideológico, a um autor bastante mais antigo que muito contribuiu para formar a Teoria da Tradução. Trata-se do alemão Friedrich Schleiermacher, que viveu entre os séculos XVIII e XIX, e que, à luz da sensibilidade romântica, defende a estranheza como um valor a cultivar na tradução. Numa conferência proferida em 1813, o autor expõe os principais aspectos da sua ideologia no que toca a importância e a responsabilidade da tradução no enriquecimento de uma língua e de uma cultura (Schleiermacher, 2003). Nesta famosa intervenção, o autor distingue dois métodos opostos de traduzir: um implica que o tradutor deixe no seu lugar o escritor e leve o leitor até ele; o outro consiste em deixar no seu lugar o leitor, movendo até ele o escritor (Schleiermacher, 2003: 61). Seguindo o primeiro método, o *Eu* é conduzido ao encontro do Outro, descobrindo e aceitando as diferenças. Nesse processo, a língua deverá esforçar-se por conseguir uma aproximação e reimaginar-se para atingir essa alteridade, o que a tornará mais rica. Desta forma, o tradutor obriga a sua língua a experimentar termos a que não está habituada, revelando, por detrás, o texto original. Este procedimento dissimilatório só é possível, na opinião do autor, quando um povo já adquiriu maturidade cultural e civilizacional para desejar conhecer o Outro, para sentir curiosidade por outras culturas. Ora, de acordo com o autor, esta valorização e aceitação do que é diferente e estranho só se alcança mediante um intenso trabalho de tradução (Schleiermacher, 2003: 97-103):

> Daí que este modo de traduzir [dissimilatório] exija um procedimento em larga escala, uma transplantação de literaturas inteiras para a outra língua, e que portanto só possua sentido e valor para um povo que tenha uma decidida inclinação para a apropriação daquilo que lhe é estranho. Trabalhos isolados deste tipo só têm valor enquanto precursores de um gosto por aquele procedimento, um gosto a formar e a desenvolver generalizadamente. (Schleiermacher, 2003: 103).

Subjacente a toda esta reflexão está uma concepção segundo a qual o pensamento é modelado pela língua, vista como um sistema histórico e variável, que evolui e que, ao mesmo tempo, se enriquece com os contributos da própria comunidade de falantes. A mente é fruto dos limites e da força da linguagem, mas também contribui para fazê-la evoluir (Schleiermacher, 2003: 43-45; 77-79). Daí que o texto de chegada não possa oferecer exactamente o mesmo que o texto de partida, já que assenta num outro universo linguístico e de pensamento. Deste modo, a tradução deve revelar essa duplicidade, infringindo o próprio universo da língua de chegada para se aproximar da

outra língua e da cultura que a acompanha, dando-as a conhecer. É necessário, para isso, diz Schleiermacher, que o tradutor perceba o espírito da língua que traduz e também a especificidade do autor; perceba essa relação dialéctica entre a língua e o indivíduo: por um lado, os parâmetros linguísticos em que o autor pensa e escreve, e, por outro, a sua vertente criativa, com a qual esse autor influencia a sua própria língua (Schleiermacher, 2003: 51-59).

Ao método dissimilatório Schleiermacher opõe um método assimilatório que, contrariamente ao anterior, leva o autor até ao leitor da tradução, substituindo conceitos e referências culturais por outros mais familiares ao leitor (Schleiermacher, 2003: 105-107). Nos dias de hoje, as preocupações manifestadas por Schleiermacher continuam a fazer sentido e conservam toda a pertinência no quadro económico e cultural que está por detrás daquilo que Lawrence Venuti identifica como *The Scandals of Translation* (Venuti, 1998). Nesse quadro, prevalece a atitude assimilatória da tradução, que tende a diluir os aspectos que são próprios de uma cultura, presentes em cada texto traduzido, uniformizando e descaracterizando a linguagem dos diferentes textos (Venuti, 1998: 1-7; 10). Assumindo uma posição muito crítica contra aquilo que considera "escandaloso" no universo da tradução, o autor verbera o imperialismo das culturas americana e inglesa cuja noção de auto-suficiência as desencoraja de traduzir e as faz desconfiar de uma tradução permeável à diferença cultural veiculada pelos textos estrangeiros:

> The economic and political ascendancy of the United States has reduced foreign languages and cultures to minorities in relation to its language and culture. English is the most translated language worldwide, but one of the least translated into (…), a situation that identifies translating as a potential site of variation. (Venuti, 1998: 10).

Esta hegemonia de um Inglês padronizado e globalizado apenas favorece uma tradução que tende a eliminar radicalmente qualquer elemento provocador de estranheza, no ensejo de poupar o leitor, apagando todos os vestígios do Outro, presente na obra original (Venuti, 1998: 95). A esta atitude, que, no entender de Venuti, empobrece o próprio Inglês e as culturas inglesa e americana, o autor contrapõe a importância de o leitor ter essa experiência de estranheza no contacto com uma tradução que não dissipe a cultura em que se produziu o texto de partida, em vez de ler a tradução como se lesse um texto não traduzido:

> Translation is underpaid, critically unrecognized, and largely invisible to the English-language readers. The power of Anglo-American culture abroad had

> limited the circulation of foreign cultures at home, decreasing the domestic opportunities for thinking about the nature of linguistic and cultural difference. Of course no language can entirely exclude the possibility of different dialects and discourses, different cultural codes and constituencies. And this fact is borne out by the current variety of Englishes, not just the differences between British and American usage, but the diverse linguistic and cultural forms that exist within English-speaking nations. Nonetheless, the risk posed by the marginal position of translation is a cultural narcissism and complacency, an unconcern with the foreign that can only impoverish British and American culture... (Venuti, 1998: 88-89).

Se, por um lado, esta valorização da estranheza reflecte, nos nossos dias como certamente no tempo de Schleiermacher, um princípio provocador e uma opção difícil e exigente, quer para o tradutor, quer para os leitores, ela reflecte, por outro lado, uma afirmação da complexidade e da pluralidade dos caminhos da tradução. É que, sem entrar em contradição frontal com o ideal da equivalência, o cultivo da estranheza vem contrariar a obsessão pela equivalência em todas as situações e procura também assumir, no meu entender, que, em determinados casos, a preservação da estranheza é uma qualidade da tradução, uma vantagem para o leitor, e não uma tradução mal conseguida: nem sempre se deve procurar produzir uma tradução que se pareça com uma obra original e há certas referências culturais que não devem ser reduzidas à realidade cultural da língua de chegada, mas, antes, ser preservadas, para dar ao leitor a possibilidade de as conhecer.

No último quartel do século XX, as teorias funcionalistas, que se centram essencialmente no texto enquanto unidade de tradução e não, em segmentos ou palavras, afastando-se da perspectiva jackobsoniana, partem da convicção de que o sentido de um texto depende essencialmente da sua função, o que significa que o mesmo texto pode assumir funções distintas, de acordo com o leitor e a situação comunicativa de chegada, sendo possíveis, para um mesmo texto, diferentes maneiras de traduzir, consoante a função que se lhe atribui. A este modo de encarar o texto e o processo de tradução não será alheia uma renovada visão do texto literário, sobretudo a partir dos anos 60: concebido, no passado, como um universo fechado no qual estava encerrada a mensagem e o mundo do autor, passa a ser visto como uma proposta de concretização do sentido, um espaço aberto à interpretação e às expectativas dos leitores, em que se encontram o autor, os leitores e os sentidos possíveis daquele enunciado. No seu célebre livro *Obra Aberta* (1976), Umberto Eco vem contribuir decisivamente para a consolidação desta nova perspectiva do texto literário. Uma perspectiva que marca

inevitavelmente a tradução, conduzindo a uma maior flexibilidade e abertura quanto ao processo de interpretação e, consequentemente, de tradução.

Apresentando-se a função a atribuir ao texto de chegada como um ponto de partida tão importante, o princípio da equivalência de efeito, que recupera (transformando-o, embora) o anterior conceito de equivalência, parte, na perspectiva funcionalista, da noção de que nenhum texto é intocável mas, pelo contrário, aberto a várias interpretações e leituras. Nessa medida, qualquer texto é manipulável e traduzível, desafiando o tradutor a procurar na sua língua as soluções mais adequadas para produzir no leitor o efeito desencadeado originariamente pelo texto.

Confrontando as posições assumidas por estes três autores nas obras citadas (Eco, 2005; Schleiermacher, 2003; Venuti, 1998), evidencia-se, no meu entender, uma relação ideológica entre as reflexões com que cada um deles contribuiu e contribui para o debate em torno das problemáticas da tradução. Eco sublinha a importância da negociação no trabalho do tradutor, devendo este consciencializar-se de que, ao traduzir, algo terá que perder, mas que poderá também, se não se deixar derrotar pela tentação de melhorar o texto ou de abusar das notas de rodapé, encontrar compensações para essas perdas inevitáveis – na certeza de que traduzir implica sempre dizer numa outra língua "*quase* a mesma coisa" (Eco, 2005). A obra problematiza a noção e a prática da equivalência e foi esse o caminho que me levou a Schleiermacher e ao seu ideal de tradução dissimilatória como via para o enriquecimento de uma língua que, ao traduzir intensamente, consegue abrir-se e deixar-se tocar por outras línguas, sem medo de dar a ler ao leitor algo que lhe cause estranheza, mas antes lhe permita aperceber-se, através dessa estranheza, de uma realidade cultural distinta (Schleiermacher, 2003). Esta é a perspectiva que Venuti, quase 200 anos mais tarde e na realidade do mundo actual, recupera e desenvolve: uma cultura que tende a descaracterizar os textos que decide traduzir, convertendo-os a uma linguagem padronizada, priva os leitores de conhecerem diferentes visões do mundo e de questionarem os valores instituídos; uma língua que serve estes propósitos está condenada a empobrecer (Venuti, 1998). Poderá a intenção da equivalência, em alguma situação, conduzir ao apagamento do Outro na tradução de um texto? Só a disponibilidade e a humildade para negociar (Eco, 2005) impedirão o tradutor de reescrever um texto de partida à sua maneira, ou à maneira da cultura a que pertence.

Na experiência de tradução conduzida neste trabalho, estiveram presentes estas reflexões, orientando as decisões tomadas em face dos problemas de tradução encontrados e complementando a minha leitura de Christiane Nord (2005), cuja teoria me ajudou a estabelecer a metodologia seguida neste trabalho.

No que se refere à autora e à obra em que me apoio, é importante recordar, antes de mais, a distinção que Nord estabelece entre o conceito de Tradução Documental e Tradução Instrumental (Nord, 2005: 80-81). O primeiro refere-se à tarefa de tradução que pretende fornecer, numa nova situação comunicativa, uma referência que exemplifique o modo como, na cultura de partida, se redige um determinado género textual, isto é, que permita documentar a estrutura e as características da linguagem que esse género assume na cultura de partida (por exemplo, o modo como se estrutura uma notícia, uma receita de culinária, etc.); na Tradução Documental, o texto de chegada tende a assumir, portanto, uma função diferente da do texto de partida.

Considerando a Tradução Instrumental, o que se pede ao tradutor é que proporcione ao leitor da cultura de chegada um discurso tanto quanto possível equivalente ao texto de partida. Neste caso, o tradutor terá de conseguir reinventar este texto numa outra língua, utilizando os recursos e virtualidades deste código linguístico, a fim de recuperar as ideias, sugestões e subtilezas que, de acordo com a sua leitura, se desprendem deste enunciado. A Tradução Instrumental tende, pois, a manter a função do texto de partida.

Mas a preocupação com a função atribuída ao texto de chegada levou alguns dos tradutores funcionalistas a caírem no exagero de se concentrarem quase exclusivamente na nova situação comunicativa, desrespeitando o texto de partida. Chamando a atenção para essa atitude, C. Nord vem defender o conceito da lealdade em Tradução (2005: 32): sublinha que as transformações a efectuar, no processo de tradução, devem pautar-se pela moderação e devem sempre contemplar o respeito devido ao autor e ao seu texto, num equilíbrio entre aquilo a que a autora chama fidelidade extrema e liberdade extrema ou, respectivamente, preservação e adaptação.

Pondo de parte qualquer pretensão prescritiva, C. Nord afirma a necessidade de o tradutor conhecer muito bem a situação comunicativa subjacente ao texto de partida e, sobretudo, atender à situação comunicativa em que vai enquadrar-se o texto de chegada. Esse confronto com o texto a traduzir obriga o tradutor a um processo de conhecimento, tão profundo quanto possível, que vai além dos domínios linguístico e cultural: ele deve inteirar-se da situação comunicativa em que o texto de partida se gerou, verificando o

seu percurso, desde a sua produção à sua recepção, definir muito bem a tarefa de tradução que vai iniciar e, acima de tudo, a função que irá assumir o texto de chegada (Nord, 2005: 37-39). Nesta medida, a autora salienta a importância do processo de análise do texto de partida (e, num procedimento prospectivo, do texto que resultará da tradução) como preparação da tarefa que o tradutor está prestes a empreender, assumindo o princípio de que um texto é uma realidade complexa que reúne uma multiplicidade de elementos e de motivações, devendo, por isso, ser objecto de uma análise cuidada. Embora já ultrapassado em muitos aspectos no campo dos Estudos Linguísticos, esse modelo de análise teve, na época em que a autora o definiu (a data da sua primeira publicação é 1988), o mérito de contribuir para orientar o trabalho do tradutor, de forma prática e didáctica, constituindo-se como um instrumento útil, sobretudo pela possibilidade de sistematização oferecida – e, em meu entender, conserva ainda em grande medida essa capacidade.

Nesse processo de análise, a autora distingue os factores externos ao texto e os factores internos, estabelecendo, para cada grupo de factores, um elenco de perguntas a colocar (Nord, 2005: 41-42). No âmbito dos factores externos, cabe perguntar quem é o emissor do texto?; qual o ensejo que o motivou a produzi-lo?; a quem o dirige?; através de que canal?; onde?; quando?; qual a intenção de quem o publicou?; que função assumiu o texto? Relativamente aos factores internos, intrínsecos ao texto, sugere a autora que nos coloquemos as perguntas: o que diz / o que não diz o texto?; sobre o quê?; como se faz no texto a articulação de ideias? através de que léxico?; com que estrutura sintáctica?; com que tom, ritmo, registo?; com que efeito?

O processo de análise do texto de partida é entretanto aplicado às instruções do texto de chegada, provenientes da entidade que solicitou a tarefa de tradução e decorrentes da função e da situação comunicativa que o texto deverá assumir. Essas instruções orientam a tarefa de tradução para que esta corresponda ao solicitado pelo iniciador de todo o processo: um editor; um empresário; um estudioso; alguém que necessita da tradução para determinado fim, para uma certa função, a qual, como se demonstrou, pode não coincidir com a função do texto de partida.

Neste trabalho, ainda que partilhando das conclusões aduzidas por Eco, Schleiermacher e Venuti, procurei testar as propostas de Nord, que, de certa forma, se relacionam com todos eles. Assim, e nos passos dos teorizadores funcionalistas, foi indispensável uma reflexão prévia sobre as características comunicativas e a função dos

textos de partida, além de um necessário conhecimento cultural e linguístico, para uma tradução que, neste caso, pretende manter a função que os autores atribuíram aos textos: proporcionar a reflexão em torno do ensino da literatura, tendo em conta o passado e o presente, e contribuir para redimensionar o futuro do seu papel na educação das novas gerações. Partiu-se ainda do pressuposto de que os textos de chegada deveriam fazer parte de uma situação comunicativa idêntica à dos textos de partida, ou seja, integrariam a obra traduzida (idealizando a sua tradução completa), a qual chegaria aos leitores portugueses com o mesmo objectivo – a mesma função – com que se dirigiu ao público espanhol.

E esta intenção de manter a função dos textos de partida e de recriar uma situação comunicativa idêntica àquela em que eles se enquadram obrigou a um esforço constante no sentido de garantir que os textos de chegada se expressassem adequadamente em face dessa mesma função e dessa situação comunicativa, e tendo em conta as convenções culturais da língua de chegada.

Importa, por fim, relembrar a distinção que C. Nord estabelece entre "problema de tradução" e "dificuldade de tradução" (Nord, 2005: 168-171; 174-176; 263). Na terminologia da autora alemã, o "problema de tradução" configura uma questão de âmbito linguístico e/ou cultural, que precisa de resolução; a "dificuldade de tradução" provém de uma limitação de ordem subjectiva, que se prende com as circunstâncias pessoais do tradutor (o seu grau de conhecimento da cultura de partida, das noções culturais implícitas no texto, por exemplo).

Também neste domínio, os textos de partida apresentaram alguns desafios, nem sempre fáceis de ultrapassar. Relembro aqui, a título de exemplo, uma palavra que, no texto «As Paisagens da Memória» de Agustín Fernández Paz, originou uma verdadeira dificuldade de tradução: «…la niña que, aunque el libro es <u>coral</u>, me sirve de guía para narrar una historia…»[7]. Efectivamente, se não relacionarmos a palavra sublinhada com o nome «*coro*», espontaneamente essa associação de ideias, neste contexto preciso, não será imediata. E só uma pesquisa diversificada, através de diferentes fontes, permitiu encontrar uma solução. Um outro exemplo ocorreu com as referências presentes no texto acima citado a propósito dos cursos ministrados nas chamadas «*Universidades Laborales*», correspondentes às antigas Escolas Comerciais e Industriais portuguesas. Neste caso, a questão centrou-se na língua de chegada e nem os Dicionários nem a

[7] *Op. cit.*, p. 99.

Internet foram suficientemente esclarecedores para solucionar esta dificuldade. Quer no primeiro caso, quer neste, foi necessário recorrer aos esclarecimentos de outros falantes para obter a informação desejada.

Diferente da dificuldade de tradução, o problema de tradução tem origem na natural diferença que distingue as línguas e cria uma barreira que o tradutor tem que, habilidosamente, contornar. Nos capítulos concernentes à tradução propriamente dita, será especialmente abordado este último conceito, através da reflexão que permitiu analisar e comentar pormenorizadamente as situações mais exigentes deste processo de tradução.

2. Metodologia

Consiste o presente trabalho, como foi referido anteriormente, numa tradução comentada de três capítulos do livro *Textos literarios y contextos escolares – La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, organizado por Carlos Lomas. À medida que avança a tradução, sucedem-se as oportunidades de reflexão em torno de palavras, expressões e frases que suscitaram uma análise mais cuidada. Os comentários à tradução surgem em notas de rodapé, acompanhando o texto.

Mereceram especial atenção as situações que decorreram de dificuldades e problemas de tradução, retomando os conceitos de C. Nord. A autora enumera e descreve um conjunto de situações específicas que designa como problemas, obstáculos de ordem cultural, que se colocam comummente ao tradutor e requerem um procedimento concreto. Embora a Professora alemã se recuse a estabelecer regras de tradução, ela aponta todavia algumas orientações diante de certas situações específicas que identifica como recorrentes nesta actividade. Tendo por base a necessidade de sistematização, foram considerados, no presente trabalho, alguns dos problemas de tradução registados por C. Nord, tendo em conta as características específicas do Castelhano e do Português quando confrontados.

C. Nord distingue diversos problemas de tradução, identificando-os como questões que, podendo não ser de difícil resolução, exigem uma resposta capaz de oferecer ao novo leitor um enunciado que, simultaneamente, respeite o texto de partida e cumpra a sua função; são questões que invariavelmente o tradutor enfrenta e em relação às quais, ao longo de uma tarefa de tradução, terá de ser coerente. A autora classifica quatro tipos

de problemas de tradução (Nord, 2005: 174-176): os problemas de ordem pragmática, que se colocam ao nível do horizonte de conhecimentos do leitor e exigem do tradutor um esforço de adaptação do texto de partida a uma nova realidade linguística e cultural; os problemas decorrentes das convenções culturais, que dizem respeito à especificidade cultural de cada língua em causa no processo de tradução, as normas e convenções que caracterizam cada uma, requerendo também especial atenção por parte do tradutor e a sua capacidade de reinventar o texto de acordo com as convenções da língua de chegada; os problemas linguísticos propriamente ditos, que estão relacionados com as características gramaticais de cada uma das línguas, na sua estrutura sintáctica e na sua especificidade lexical; por fim, os problemas específicos do texto de partida, que, não sendo classificáveis num dos âmbitos anteriores, são motivados pelo carácter peculiar do texto, em certos casos especiais.

Na tradução dos capítulos seleccionados para este projecto, foram tomados como referência alguns problemas de ordem pragmática: a Citação, as Pressuposições Textuais e o *Background* Cultural; problemas decorrentes das convenções culturais: o Título e a Pontuação; problemas linguísticos propriamente ditos: o Nome Próprio, o Ponto de Ênfase e outros aspectos resultantes da comparação entre as duas línguas, nomeadamente no que diz respeito ao tratamento do sujeito, aos tempos verbais e ao uso das preposições.

No que se refere ao problema da Citação, foram várias as soluções encontradas, consoante os diferentes casos e tendo como horizonte a função do texto de chegada. (A) Sempre que os autores fazem referência a uma obra que se encontra traduzida para Português, o título citado é substituído pelo título de uma tradução portuguesa e, quando ao título se segue a citação de um excerto da obra, apresenta-se, no texto de chegada, o passo correspondente daquela mesma tradução. Entretanto, em nota de rodapé, o leitor é informado desse procedimento e da referência bibliográfica respeitante a essa versão. No final de cada texto traduzido, foram assim acrescentadas às referências bibliográficas do autor algumas das referências das traduções portuguesas que poderiam interessar ao leitor do texto de chegada.

(B) São também frequentes, nos textos seleccionados, as citações de obras literárias e cinematográficas celebrizadas internacionalmente e cujos títulos estão traduzidos ou adaptados para Português. Naturalmente, no texto de chegada, foram registados estes mesmos títulos, facilmente reconhecidos pelo leitor do texto de chegada. Apenas se

entendeu necessário omitir a data que o autor associou ao título em Castelhano, que raramente coincide com a data da tradução portuguesa.

(C) Mas, tal como sublinha C. Nord, sempre que o tradutor conhece as palavras "originais" que estão por detrás de uma citação (aquelas que o autor traduziu para a sua língua), é possível uma citação literal (é o que acontece, por exemplo, perante uma citação de Fernando Pessoa); se, eventualmente, o tradutor desconhece esse texto primeiro, apenas poderá proceder a uma citação indirecta, limitando-se a traduzir a expressão já traduzida que se inclui no texto de partida (Nord, 2005: 208-209), dando conhecimento disso ao leitor em nota de rodapé. (D) Por outro lado, quando a citação se refere a uma obra que não está ainda traduzida para a língua de chegada, procedo à sua tradução do Castelhano, informando disso o leitor. (E) Houve ainda a preocupação de contactar previamente com a obra citada na sua versão original, evitando que a nova tradução se distanciasse demasiado do primeiro texto. (F) Porém, sempre que a obra citada se expressou numa língua que não domino, precisei de confiar na tradução que o autor forneceu e, documentando-me o melhor possível sobre o texto de que foi extraída a frase citada, procedi à sua tradução a partir do texto do primeiro tradutor. Foi o que aconteceu com a citação de um verso atribuído por Fernández Paz à poeta polaca Wislawa Szymborska.

(G) As citações, contudo, nem sempre se referem a títulos e excertos de obras. Recordo, por exemplo, uma quadra evocada por Fernández Paz, ao reconstituir uma cantiga popular da sua infância. Após muitas hesitações, optei por não traduzir, conservando as palavras em Castelhano, remetendo a atenção do leitor para a sua tradução em nota de rodapé. Foi uma forma de lhe dar a conhecer a riqueza expressiva desse pedaço da cultura de partida (que o leitor sabe que está por detrás daquela tradução).

Ao longo deste trabalho, notei a delicadeza e a complexidade do problema da Citação. De facto, cada caso merece ser encarado na sua peculiaridade e nem sempre é conveniente uniformizar critérios na resolução destes problemas.

Em relação ao problema das Pressuposições Textuais, este prende-se com o horizonte de conhecimentos do leitor, sobretudo no que se refere a realidades sociais, políticas, históricas e até geográficas evocadas no texto de partida: os leitores do texto de partida e o do texto de chegada não têm exactamente o mesmo horizonte de conhecimentos e é necessário que a tradução assente na gestão dessas diferenças.

Metodologia

Surgem problemas deste género sempre que o texto de partida se refira a realidades que não encontram equivalência directa na cultura de chegada e é necessário encontrar designações que apresentem conceitos próximos, dando ao leitor da tradução a possibilidade de se aproximar do sentido do texto de partida. A noção do horizonte de expectativas do leitor desta tradução levou a que, para cada caso, se tenha procurado a solução mais adequada. Verificaram-se, nos textos em análise, problemas com as Pressuposições Textuais, sobretudo perante designações relacionadas com o Sistema de Ensino espanhol. Em alguns casos, a expressão castelhana foi traduzida na tentativa de tentar adaptá-la à realidade cultural portuguesa, por vezes recorrendo à explicação intratextual (integrada no próprio texto), evitando uma nota; algumas outras expressões mantiveram-se em Castelhano, sem tradução, por se considerar que não encontram em português uma expressão que possa, em verdade, substituí-las. Optou-se por conservar essas expressões, acrescentando, para cada uma, uma nota de rodapé a explicar ao leitor o seu significado.

Relacionado com as Pressuposições Textuais e com o horizonte de conhecimentos do leitor do texto de chegada relativamente à cultura de partida, o problema do *Background* Cultural diz respeito à maior ou menor intimidade do leitor com esta cultura e com as suas referências, os seus símbolos; prende-se com o universo cultural que a língua transporta consigo. Partindo-se do princípio de que aquele leitor não conhece intimamente a cultura e a língua de partida (e por isso necessita da tradução), optei, num procedimento assimilatório, por substituir as expressões que remetem para esse universo cultural por equivalentes que sejam familiares ao leitor na língua de chegada. Incluem-se neste conceito, por exemplo, as Expressões Idiomáticas, que transportam tanta expressividade e são normalmente reveladoras do imaginário cultural, histórico e social de uma comunidade linguística. De acordo com C. Nord, numa tradução instrumental como esta, em que se mantenha a função do texto de partida, deve evitar-se provocar no leitor qualquer tipo de estranhamento; o texto de chegada deve expressar-se com tal naturalidade que o leitor não sentirá que está perante uma tradução. Mas, quanto maior for a distância entre as duas culturas em causa, maior será a probabilidade de se gerarem problemas de tradução referentes ao *Background* Cultural, problemas que o tradutor terá que resolver, de forma a garantir que se esbatam o melhor possível essas diferenças.

No caso do Castelhano e do Português, não é vasta a distância cultural que separa as duas línguas. Contudo – e isto é uma questão crucial – nem sempre se verifica a garantida proximidade que vulgarmente se lhes atribui. Como se exemplifica nos

capítulos seguintes, algumas situações houve, identificadas com o problema do *Background* Cultural, que me obrigaram, assim, a procurar oferecer ao leitor um efeito linguístico equivalente àquele que o texto de partida transmite, uma vez que esta tradução mantém a função dos textos que a originaram. Nessa medida, perante uma Expressão Idiomática, a opção foi escolher, de igual modo, uma Expressão Idiomática portuguesa que traduzisse o mais eficazmente possível a ideia veiculada pelo texto de partida.

No que se refere ao problema do Título, observa-se que, nos textos de partida, os títulos indicados apresentam sempre cada palavra com a letra inicial minúscula (com excepção da primeira palavra), o que reflecte a norma generalizada na cultura espanhola. Na cultura de chegada, diferentemente, tem sido dada preferência ao emprego de maiúscula em todas as iniciais do título (à excepção de palavras sem significação própria, como as preposições ou os artigos), embora actualmente essa convenção nem sempre seja observada. No processo de tradução, optei por apresentar os títulos de acordo com a prática tradicional na cultura portuguesa, o que se justifica pelo carácter instrumental desta tradução.

Por sua vez, também o problema da Pontuação foi visível em diversos momentos dos textos seleccionados, verificando-se algumas diferenças entre as duas línguas nesta questão. Contudo, emergiu, por vezes, a dúvida sobre o que poderá estar na origem de determinado uso da pontuação por parte dos autores; se esse uso reflecte meramente as convenções textuais que distinguem cada uma das línguas, ou se será, intencionalmente, um recurso literário. Neste caso, a alteração da pontuação empregue, tendo em conta as diferentes convenções textuais entre as duas línguas, arriscar-se-ia a empobrecer o texto, pelo que foi necessário analisar cuidadosamente cada enunciado na sua riqueza discursiva e no seu poder sugestivo. Sem qualquer intenção de melhorar os textos de partida, optei, no que diz respeito à pontuação, por adaptá-la às convenções portuguesas, tentando recriar junto do leitor, a expressividade e, em certos casos, a intenção interpeladora do texto. Verifiquei que, nesta questão, a estranheza poderá pôr em causa a vivacidade de enunciados que desafiam constantemente o leitor; que a procura da equivalência se revela, em contrapartida, a melhor estratégia para manter essa função no texto de chegada.

No que se refere ao problema do Nome Próprio, a tendência foi transcrever para os textos de chegada os nomes empregados pelos autores. Contudo, cada caso é um caso:

quando um nome próprio se relaciona com a identidade cultural, a personalidade e o sentir de um povo, ou é uma designação exclusiva da cultura de partida, a opção foi transcrever esse nome (acompanhado de nota explicativa, sempre que necessário): foi o que sucedeu com a palavra «*Asturies*» (p. 69), ou com a designação «*Sección Femenina*» (p. 66); quando o nome próprio é meramente circunstancial, convencionado numa determinada época, procurou-se um eventual equivalente na cultura de chegada e só na ausência desse equivalente se manteve o nome próprio do texto de partida, acompanhado de nota de rodapé. Por exemplo, «*4º curso de EGB*» foi traduzido como «*4ª classe*».

Perante o problema do Ponto de Ênfase, observou-se que, quer em Português, quer em Castelhano, o "ponto forte" da frase é frequentemente variável, conforme o elemento que o falante deseja destacar e a sua intenção comunicativa, podendo até afectar a forma da frase, tornando-a enfática. Esta flexibilidade sintáctica tem influência sobre o próprio sentido do enunciado, pois permite que ele adquira, num contexto específico, um sentido especial. Contudo, fora dessa intenção de enfatizar determinado elemento, cada uma destas duas línguas apresenta, tendencialmente, um estilo de construção frásica, pondo em destaque determinados elementos em detrimento de outros. Importa referir que, também neste campo, existem sensíveis diferenças entre as duas línguas em causa: sobretudo num nível mais erudito e/ou cuidado, o Castelhano tende a colocar o sujeito após o verbo, enquanto que, em Português, este elemento é, quase sempre, o que inicia a frase. Um exemplo que ilustra esta situação é uma frase extraída do primeiro texto traduzido: "…que tan bien expresó García Márquez…" (p. 25). O sujeito deslocou-se para uma posição anterior ao verbo: "…que García Márquez expressou tão bem …" Neste domínio existem, contudo, excepções, como se verá.

Entre os inúmeros exemplos encontrados, nos textos traduzidos, no que se refere à distinta colocação do Ponto de Ênfase, há a referir ainda a colocação do adjectivo em relação ao nome, que parece revelar uma tendência para um posicionamento oposto, do Português para o Castelhano e vice-versa. Mas muitas frases e expressões que exigiram maior reflexão e cuidado reflectem simplesmente o diferente estilo de cada língua, a sua expressividade mais naturalizada, afectando diversos elementos frásicos.

O processo de comparação que permitiu confrontar ao pormenor as duas línguas, na especificidade de cada uma, particularizou a análise sintáctica, identificando várias outras situações no processo de tradução levado a cabo neste trabalho. Trata-se de questões particularmente sensíveis quando se confrontam as duas línguas em causa e

que podem levantar dúvidas, requerendo portanto uma ponderação cuidada, como é o caso do tratamento do sujeito em Castelhano e em Português, o valor do Pretérito Perfeito Composto ou o diferente uso das preposições em cada uma das línguas.

Apesar de algumas situações problemáticas específicas serem assinaladas em todos os textos, pois são uma constante quando se confrontam estas duas línguas, houve a preocupação de evidenciar certos aspectos particulares a cada texto, evitando a sistemática repetição de comentários às mesmas questões.

3. Tradução Comentada

3.1 As Paisagens da Memória[8]

Agustín Fernández Paz[9]

Mesmo que, ao escrever, aborde os temas que me interessam ou me preocupam, mesmo que construa as minhas histórias com materiais colhidos de entre o que se passa à minha volta, não posso esquecer que todos os fios com que vou compondo os meus relatos se enraízam na minha infância. Nas histórias que ouvi, nos livros e na banda desenhada que li, nos filmes que vi em salas de cinema que já não existem,

[8] "Los paisajes de la memoria" O título do texto de partida, tal como os restantes títulos indicados neste e nos outros textos seleccionados, apresenta cada palavra com a inicial minúscula (exceptuando-se apenas a primeira), reflectindo a norma espanhola. Na cultura de chegada, diferentemente, tem sido dada preferência ao emprego de maiúscula em todas as iniciais do título (à excepção de palavras sem significação própria, como as preposições ou os artigos), embora hoje já seja também comum a prática anteriormente referida. Ao traduzir, optei por seguir o procedimento tradicional da cultura portuguesa.

[9] Agustín Fernández Paz é um escritor de língua galega e foi professor do 1º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Na tradução desta nota do editor, encontramos, desde já, um exemplo do problema das pressuposições textuais, tal como o definiu C. Nord; foi necessário adaptar as referências alusivas à realidade escolar espanhola à realidade portuguesa, tendo em conta o leitor da tradução.

nas brincadeiras das tardes de inverno e em todas as aventuras daqueles verões luminosos e eternos. Está ali tudo[10]*, nas paisagens que guardo na memória.*

Estas palavras, escritas há algum tempo, eram o parágrafo final de uma espécie de auto-poética que me foi pedida por uma revista literária para acompanhar a publicação de alguns textos inéditos. No fundo, não são mais do que uma derivação da frase de Rilke («*a nossa pátria é a nossa infância*») ou da frase idêntica de Pessoa (a pátria de um escritor é a sua língua: «*a minha pátria é a língua portuguesa*»).

No meu caso, língua e infância transportam-me aos anos de Vilalba[11], em que assisti à criação do mundo e fui descobrindo os nomes das coisas, nesse processo maravilhoso que se repete durante os primeiros anos de todo o ser humano e que García Márquez expressou tão bem [12] nas linhas iniciais de *Cem Anos de Solidão*[13]. Daí o título deste texto («As Paisagens da Memória»), porque aquilo que neste momento inicio[14] é uma viagem que parte dos meus tempos de infância, de quando eu era a criança que me olha da fotografia (imagem 1) que acompanha estas páginas.

«Rios tão amargos da memória» [15], escreveu Martínez Sarrión num poema memorável. Talvez todos sejamos feitos [16] de recordações, talvez a nossa vida se

[10] "Todo está allí…" Em português, torna-se mais natural esta posição do pronome no fim da frase, reflectindo espontaneidade; estamos perante um exemplo de como o ponto de ênfase é distinto de língua para a outra, na mesma frase.

[11] "…a mis años en Vilalba…" Neste caso, decidi omitir o possessivo e substituir a preposição "en" pela preposição "de", o que, apesar de se perder o reforço da presença do Eu (através do possessivo "mis"), mantém essa presença subentendida, num modo de dizer mais português.

[12] "…que tan bien expresó García Márquez…" Neste caso, apresenta-se um exemplo da distinta posição do sujeito na frase, na tradução de Português para Castelhano, denunciando uma vez mais um distinto ponto de ênfase de uma frase para a outra.

[13] Este título é um exemplo de citação de uma obra literária celebrizada internacionalmente (o que a torna uma referência mundial) e traduzida para Português, pelo que é conveniente apresentar o título conhecido pelo leitor do texto de chegada.

[14] "lo que inicio aqui…" Substituiu-se o advérbio de lugar por uma locução temporal, para uma construção mais espontânea em português. Por outro lado, a frase traduzida revela um novo ponto de ênfase.

[15] «Ríos de la memoria tan amargos»: ao traduzir este verso de Martínez Sarrión, optei por colocar o adjectivo (antecedido pelo advérbio "tão") imediatamente a seguir ao nome «rios», num distinto ponto de ênfase, procurando ao mesmo tempo uma expressão mais fluida na língua de chegada e um ritmo poético que conservasse o equilíbrio do verso original. Tal foi possível ao manter-se o jogo fonético alternando sons vocálicos diferentes.

assemelhe a uma tela tecida com os fios da memória, os mesmos que utilizo para construir as minhas histórias. E, já que falo em fios, o melhor será começar pela camisola que trago vestida na fotografia. Nada recordo do dia[17] em que o fotógrafo visitou a minha escola, não sei qual é o livro que tenho à minha frente, mas lembro-me muito bem, com nitidez[18], de como era aquela camisola, tricotada pela minha mãe, misturando a lã de uma velha, em grená escuro, que já me estava curta, e algumas madeixas de lã nova, amarela, certamente comprada na mercearia da Picouza, um sítio em que, para além do arco-íris das amostras de lã, me fascinavam aqueles extensos mostruários de botões e fios às cores, arrumados em gavetas estreitas, como uma colecção de borboletas.

A Escola nos Anos Tristes e Cinzentos do Pós-Guerra

Embora tenha esquecido o que aconteceu naquele dia, a camisola transporta-me ao tempo e ao lugar em que me tiraram a foto. O lugar é a aula do Sr. Félix, na *Escuela Graduada*[19] de Vilalba. O tempo, não sou capaz de o fixar com rigor, entre 1955 e 1957

---

[16] "Quizá las personas estamos hechas…" Neste caso, poder-se-ia optar pelo sujeito *nós, as pessoas…*", mas, nesta frase, o resultado tornar-se-ia algo artificial. Por seu turno, também o verbo castelhano "Estar" requer aqui a tradução de "Ser". Uma possibilidade de tradução poderia ser *Talvez as pessoas sejam feitas…* Contudo, esta opção implicaria o uso da terceira pessoa do verbo auxiliar, o que iria empobrecer um pouco o discurso do autor, que, no emprego da primeira pessoa, convoca o leitor para uma certa cumplicidade. A solução encontrada ("Talvez todos sejamos feitos…"), substituindo a expressão "las personas" pelo pronome "todos", permitiu manter a primeira pessoa do plural do verbo.

[17] "No recuerdo nada del dia en que…" Evitou-se a repetição da negação, iniciando-se a frase com o advérbio "Nada".

[18] "pero sí recuerdo con nitidez…" Neste caso, o advérbio "sí", que é aqui usado enfaticamente para reforçar a acção transmitida pela forma verbal "recuerdo", numa construção muito castelhana, não pode ser traduzido pelo nosso "sim", pois essa construção, em português, seria mais provável numa situação oral. Era necessário obter o referido efeito de ênfase através de outros recursos. A opção foi o uso da expressão "muito bem" associada ao verbo, reforçando o seu sentido; a locução "com nitidez" manteve-se, mas dando continuidade à função modificadora do advérbio anterior.

[19] *Escuela Graduada* – Um exemplo em que se coloca o problema do nome próprio: a expressão não encontra equivalente no sistema de ensino português, pelo que se optou por conservá-la na sua forma original. Na época a que se reporta o texto, este tipo de instituição designava um estabelecimento de ensino (que hoje denominaríamos, em Portugal, como "ensino básico – 1º/ 2º ciclos"), em que os alunos eram agrupados em diferentes turmas, de acordo com o nível de conhecimentos que demonstrassem, correspondendo cada turma a um determinado *grau* ou nível. Os alunos podiam passar a um nível mais avançado, quando se verificasse que estavam preparados.

(quando a URSS lançou para o espaço o Sputnik, o primeiro satélite artificial. Fiz uma redacção sobre ele, é o primeiro texto de que me recordo). Eram os anos do pós-guerra, tristes e cinzentos, de pobreza e de medo, embora nós, crianças, não tivéssemos consciência [20] dessa realidade. O tempo da ditadura, com um férreo controlo ideológico[21], com a influência asfixiante da Igreja Católica na vida quotidiana. Na Galiza, em toda a Espanha, boa parte dos professores haviam sido saneados, mas os mais velhos não falavam disso, nem da guerra em que os nossos pais haviam participado, nem da repressão e, muito menos, da guerrilha do *maquis*[22], que combateu até a década ir bem adiantada. Os jornais e os livros também nada diziam; era como se a amnésia tivesse inundado toda a vila, como fazia a névoa espessa que nascia no rio e não nos abandonava durante muitos dias de Inverno.

O edifício da escola ficava na parte superior do Campo da Feira[23], que nas horas do recreio era para nós um imenso espaço de brincadeiras. Nele cresciam uns castanheiros enormes que um executivo camarário obcecado pelo cimento arrasou, nos anos sessenta, como prenúncio do desastre urbanístico que destruiu a harmonia da vila nas últimas décadas. Mas essa é outra história, ou melhor, uma outra face da mesma, por isso o melhor é voltar ao tempo da foto.

Na escola havia uma turma de crianças pequeninas, três salas de meninos e outras tantas de meninas. Quatro professoras e três professores, que passeavam juntos,

---

[20] "…aunque los niños no fuéramos concientes…" Mais uma vez, observamos a expressão de um sujeito que surge como uma terceira pessoa "contrariada" pela desinência da primeira pessoa do plural do verbo. Neste caso, a solução consistiu em acrescentar o pronome "nós", clarificando assim o sujeito da frase.

[21] "…control ideológico férreo…" Um outro caso em que, nestas duas línguas, se verifica a diferente colocação do adjectivo em relação ao nome.

[22] "…la guerrilla del maquis…" A designação pela qual ficou conhecida a guerrilha espanhola de resistência à ditadura franquista adoptou o termo francês "*maquis*" (que, por sua vez, deriva do vocábulo corso "*macchia*": em português, mata, floresta). Durante a Segunda Guerra Mundial, encontravam-se em França alguns ex-combatentes republicanos, que integraram a própria Resistência francesa. Com a derrota da facção nazi, os guerrilheiros passaram a orientar a sua luta contra o regime fascista em Espanha. A guerrilha do *maquis* teve, pois, o seu início logo após a Guerra Civil e prolongou-se, apesar das perseguições do regime, até aos anos sessenta, altura em que foram capturados e mortos os últimos resistentes de maior importância. (http://es.wikipedia.org).

[23] "Campo de la Feria": adaptou-se o topónimo no texto de partida a uma referência toponímica que também é comum em Portugal, sendo por isso familiar ao leitor português, apresentando-se apenas nesta nota o topónimo espanhol, para que o leitor o conheça.

enquanto nós jogávamos futebol ou aos índios e *cowboys* entre as árvores. Não agrupavam os alunos por idade[24], mas por conhecimentos: grau preparatório, elementar e médio. As salas de aula eram como as que se vêem nos museus ou nos filmes de época. Uma escola em que ainda se escrevia em lousa com lápis de pedra , e talvez só isso bastasse para retratar a pobreza daqueles anos. Também escrevíamos no caderno, sobretudo na turma dos mais velhos, com lápis ou com uma caneta que era preciso molhar cuidadosamente nos tinteiros de porcelana, encaixados em todas as carteiras, sempre sob a ameaça de um borrão estragar a folha e ser necessário recomeçar. Um único livro de texto e uns quantos livros de leitura, velhos e gastos, encerrados num armário envidraçado. De um deles havia exemplares repetidos (alguns estão empilhados sobre a mesa, dos dois lados da foto) e nele líamos em voz alta quase todas as tardes. Chamava-se *Escudo Imperial*[25] e continha uma visão delirante da História de Espanha que transbordava ideologia doutrinária em todas as páginas. Não voltei a lê-lo desde essa altura, mas ainda hoje consigo recitar excertos de cor, marcas da época, que me hão-de acompanhar enquanto for vivo.

Estava frio, muito frio. Embora se comprasse uma carrada de lenha e um pouco de carvão para o Inverno, nós também levávamos lenha de nossas casas para a queimar na salamandra à volta da qual nos juntávamos nos dias mais gélidos.

Todos os professores batiam muito. Uns por rotina, outros por sadismo. Um deles fomentava a violência entre nós e parecia tirar prazer daquilo a que hoje chamaríamos *bullying*[26]. No meu romance *No corazón do bosque* (2001)[27] há um episódio baseado numa experiência que tive de aguentar durante a minha breve passagem pela sua sala.

[24] "A los alumnos no nos agrupaban por edad…" Neste exemplo verifica-se a diferente posição do complemento directo na frase (diferente ponto de ênfase), na tradução de Castelhano para Português. No texto de partida, note-se também, uma vez mais, a presença do Eu (neste caso, integrado num "Nós" colectivo), que, no Castelhano, se revela quase obsessiva; na tradução, omitiu-se essa presença.

[25] Título original; por coincidência, a tradução para Português manteria as mesmas palavras.

[26] "…«acoso escolar»…" Em Portugal, adoptou-se e generalizou-se o termo inglês para o mesmo conceito. Trata-se de um exemplo que ilustra o problema do *background* cultural, de acordo com o modelo de C. Nord.

[27] Título original, em Galego. No texto de partida, o autor indica em Castelhano este título, que se refere a uma das suas obras, publicada em 2001, em Galego e em Castelhano. Contudo, uma vez que a obra não está traduzida para Português e que, nas referências bibliográficas, surge a menção à edição galega, considerei mais adequado conservar o título em Galego, em conformidade com as referidas referências bibliográficas.

Ele tinha sentado ao meu lado um outro rapaz, mais velho do que eu, que não parava de me dar murros no braço, repetidamente[28], o que parecia divertir aquele professor de modo especial. No romance consigo vingar-me, pois na escrita, como diz a poeta polaca Wislawa Szymborska, «preto no branco, regem-nos outras leis»[29], mas naquela altura vivi os acontecimentos com um misto de angústia e de medo que demorou muito a desaparecer.

Tive sorte e fiquei pouco tempo nessa sala, pois depressa me transferiram para a turma dos mais velhos, a do Sr. Félix. Estive lá[30] até me ir embora da escola e é de lá que guardo as melhores lembranças. Digo que tive sorte, porque o Sr. Félix era um professor bondoso. Tinha vindo de Aragão e comia caracóis, o que em Vilalba era uma coisa insólita, embora soubéssemos, graças a certas personagens das histórias aos quadradinhos, como as da «*Familia Ulises*»[31], que existiam lugares onde havia esse costume. Nós levávamo-los às tachadas, principalmente depois dos dias de chuva, porque nos quintais do nosso bairro havia-os em abundância e, tal como acontecia com os cogumelos, mais ninguém os apanhava. Dele guardo a ideia de que nos tratava como seres humanos, coisa que não posso dizer de outros. A mim olhava-me com simpatia,

---

[28] "…no cesaba de darme repetidos puñetazos en el brazo". Substituiu-se o adjectivo "repetidos" pelo advérbio "repetidamente", colocado no final da frase, por estar mais de acordo com a naturalidade da língua portuguesa. Refira-se que o uso do adjectivo na frase do texto de partida poderá, intencionalmente, expressar uma hipálage. Contudo, se empregarmos a expressão "murros repetidos" ou "repetidos murros", obtemos um efeito fonético em que a vibrante múltipla se arrasta exageradamente e as sílabas quase se sobrepõem, o que afecta o ritmo da frase. A tradução proposta assegura um ritmo regular, em que todas as sílabas se ouvem, tornando-se a frase mais sugestiva.

[29] "…como dice la poeta polaca Wislawa Szymborska, «negro sobre blanco, rigen otras leyes»… Minha tradução.

[30] "En ella estuve…" Neste caso, optou-se por substituir a preposição "en" seguida do pronome "ella", pelo advérbio de lugar "lá". Também aqui se verifica o distinto ponto de ênfase, de uma expressão para a outra.

[31] "…por algunos personajes del TBO, como los de «La familia Ulises»…" *TBO* foi uma revista espanhola de Banda Desenhada, de periodicidade semanal, que surgiu em 1917 e foi publicada, com interrupções, até 1998. A revista teve grande importância na história da Banda Desenhada espanhola, dando origem ao termo *Tebeo*, que em Espanha é sinónimo de "historieta". Dirigida ao público infantil e detentora de um estilo próprio, a historieta humorística ou *TBO*, como passou a designar-se vulgarmente, afirmou-se de modo especial no pós-guerra espanhol. *La familia Ulises*, de Benejam, foi uma das séries de maior êxito desta publicação. Na tradução da frase acima transcrita, optou-se por substituir a sigla *TBO* por uma expressão portuguesa que muito popular na época a que o autor se reporta, conseguindo-se assim a equivalência de sentido entre uma referência e outra. Nesta situação, encontramos um exemplo dos problemas de tradução que C. Nord relaciona com as pressuposições textuais.

talvez por ser o mais pequeno da turma. Já nessa altura eu gostava de inventar histórias por minha conta, certamente devido ao muito que lia em casa, e o Sr. Félix, em vez de ralhar comigo, o que nessa altura seria o normal, pedia-me que as lesse em voz alta para os outros meninos.

Os Fios da Memória

A foto também me traz a recordação da ajuda americana, pois foi nesse tempo que começaram a chegar à nossa escola umas grandes latas cilíndricas, que continham manteiga ou queijo, e umas enormes caixas de cartão prensado, cheias de leite em pó. Proteínas para um país empobrecido, como era então Espanha, e que faziam parte da ajuda económica que chegou até nós após os pactos de Franco com Eisenhower e que permitiram a instalação das bases militares dos Estados Unidos. «*Con el pacto americano / ya no hay nada que temer. / Tomaremos coca-cola / en vez de tomar café*»[32], cantávamos nós em crianças[33] naqueles mesmos anos em que, na Banda Desenhada da colecção *Hazañas Bélicas*[34], os norte-americanos passaram a ser os protagonistas das histórias, substituindo os alemães e os espanhóis da «Divisão Azul»[35] que tinham sido os heróis até então.

[32] «*Com o pacto americano / já não há nada a temer. / Vamos beber coca-cola / em vez de beber café*». Optou-se, neste caso, por manter, no texto de chegada, a quadra evocada pelo autor, dado o seu valor histórico-cultural, embora a tradução, nesta nota, procure esclarecer o texto citado.

[33] "decía una canción que cantábamos los niños…" Neste caso, optou-se por omitir as palavras "decía una canción" e iniciar a frase com "cantávamos". A esta forma verbal acrescentou-se o pronome "nós" e o sujeito "los ninõs" foi "convertido" numa expressão temporal ("em crianças").

[34] *Feitos Bélicos*: famosa colecção de banda desenhada, da autoria de Guillermo Sánchez Boix (1917-1964). A colecção, que começou a ser publicada, numa primeira série, em 1948 e, com segunda série, em 1950, evocava os acontecimentos recentes da Segunda Guerra Mundial, destacando os valores humanos que as situações de guerra e de extremo desespero fazem surgir nas pessoas. Nesta obra, as emoções contrastavam com o extraordinário realismo das armas e artefactos bélicos. (http://club.telepolis.com; http://www.taringa.net).

[35] Designação pela qual ficou conhecido o corpo de voluntários que, a partir de 1941, lutou ao lado do exército alemão, na Segunda Guerra Mundial, especialmente na frente oriental, contra os estados comunistas. Tentando garantir a neutralidade de Espanha em relação às nações aliadas envolvidas no conflito, Franco encontrou nesta solução uma forma de recompensar Hitler pelo seu apoio às tropas *falangistas* durante a Guerra Civil Espanhola. (http://pt.wikipedia.org). Estamos na presença do problema do Nome Próprio, que, neste caso, constitui uma designação oficial já traduzida pela língua de chegada, como referência conhecida no âmbito da História mundial.

A manteiga durou pouco. Enquanto houve, levávamos para a escola, todas as tardes, uma fatia de pão e um bocadinho de açúcar[36]. Um pouco antes da hora da saída, o Sr. Félix abria a lata e ia estendendo a cada um de nós uma dose de manteiga com sal, que depois polvilhávamos com o açúcar. Um lanche colectivo na sala de aula, em que a manteiga depressa foi substituída pelo queijo. Era um espectáculo ver o professor a utilizar o abre-latas para abrir aquele enorme recipiente e extrair um grosso queijo cilíndrico, cor-de-laranja que, em seguida, cortava às fatias triangulares, utilizando um arame fininho[37]. Um queijo de intenso sabor salgado que me acompanhou durante as tardes de vários anos lectivos[38] e que depois tentei encontrar, sem êxito, noutros queijos. Ainda havia o leite, que bebíamos de manhã, no recreio. Todos os dias, dois alunos encarregavam-se[39] de aquecer um grande tacho de água e diluir nela aquele pó, mexendo com uma colher até desaparecerem todos os grumos. Púnhamo-nos então em fila, cada um com o seu púcaro, que trazíamos de casa, e recebíamos a dose diária de leite quente, que quase sempre se podia repetir.

Os fios da memória são como as cerejas e são inesgotáveis os episódios daqueles anos, mas limitar-me-ei a relatar um deles aqui. Um dos meus colegas de turma não era de Vilalba, mas vinha de bicicleta, todos os dias, de Bilate, uma aldeia situada a uns cinco quilómetros da escola. Já não me lembro do seu nome, porque todos nós lhe chamávamos Bilate, mas do que me lembro é que, nas tardes da manteiga, ele nunca trazia a fatia de pão e ficava sem lanche, a menos que algum de nós decidisse partilhá-lo. Até que, um dia, não sei se por indiscrição de outra criança, se por insistência do professor, descobrimos a verdade: afinal, ele trazia a fatia de pão, mas era

---

[36] "…un poco de azúcar." A opção pelo diminutivo, em Português, para além de recuperar, na língua de chegada, o tom nostálgico com que o autor evoca a sua infância, possibilitou que estilisticamente se utilizasse na frase seguinte a expressão "Um pouco antes…" (traduzindo "Algo antes…"), sem repetição. O valor afectivo e a expressividade do diminutivo voltam a fazer-se sentir na frase assinalada na nota seguinte.

[37] "…un alambre muy fino." O valor afectivo e a expressividade do diminutivo voltam a fazer-se sentir nesta frase.

[38] "…durante las tardes de varios cursos…" Um novo exemplo que ilustra o problema das pressuposições textuais, identificado por C. Nord. Neste caso, procurou-se encontrar na realidade escolar portuguesa um conceito equivalente a "cursos".

[39] "Dos alumnos se encargaban cada dia…" Nesta frase, alterou-se a posição do complemento circunstancial de tempo, que em português inicia a frase, deslocando o sujeito. Trata-se de mais um exemplo do problema do ponto de ênfase.

de pão escuro, de centeio, e tinha tanta vergonha de o mostrar que preferia escondê-lo e ficar sem a manteiga (e comê-lo sozinho, no regresso a casa, suponho). Naquele tempo de pobreza, o pão branco era um sinal de classe; só os mais pobres ou os da aldeia comiam o de centeio e, na vila, eram vistos como uma classe inferior. Era assim que as coisas funcionavam naquela altura[40], mesmo que hoje nos pareça incrível.

Memória Literária da Escola

Parece que estou a falar de um tempo de há séculos, mas foi com essa realidade que cresci. Se aqueles anos me provocam agora uma certa nostalgia é porque se recorda sempre assim a infância[41] e porque sei que éramos felizes à nossa maneira. As brincadeiras, os amigos, as histórias aos quadradinhos, os amores ingénuos. Mas, objectivamente, era uma escola com todos os traços do nacionalismo católico. Uma escola que desconfiava da leitura e dos livros. Eu tive a sorte de os ter em minha casa, mas a maioria dos meus colegas não.

Não sabíamos o que perdêramos com o saneamento e a repressão dos professores. Li há pouco tempo um livro de María Antonia Iglesias, *Maestros de la República* (2006)[42], tão amargo como outros textos que abordam a repressão que se abateu sobre estes professores e professoras. Eles são o testemunho do que não tivemos, do que perdemos nos anos de escuridão intelectual e pedagógica que nos coube viver.

Em dois dos meus romances, os professores republicanos ocupam um lugar central. O impulso que me levou a escrevê-los veio deles. Em *Noche de voraces sombras* (2003)[43], quem nos fala é Sara, uma rapariga de 16 anos que passa o Verão com os pais, na velha casa da família. Ali sente a presença de um morto decidido a comunicar com

[40] Así funcionaban las cosas entonces…" A expressão "Era assim que…" dá à frase traduzida o valor enfático do advérbio "Así", que possui, no texto de partida, esse mesmo valor por ter sido escolhido para iniciar a frase.

[41] "…es porque la infancia siempre la recordamos así…" Neste exemplo, encontramos o complemento directo "la infancia" posicionado antes do verbo que com ele se relaciona e repetido através do pronome "la", num procedimento frequente em Castelhano. Este traço linguístico, sendo embora comum no português do Brasil, torna-se estranho no Português europeu. A opção, neste caso, foi a de começar a frase com o verbo, deixando para o fim da frase o complemento directo (apenas expresso por "a infância"). Trata-se, aqui, da distinta colocação do ponto de ênfase, entre uma língua e outra.

[42] Título original: esta obra não se encontra traduzida para Português.

[43] Também não existe tradução desta obra, pelo que se apresenta o título original.

ela, o fantasma de um tio-avô falecido antes de ela nascer. Um professor com a vida destroçada por uma guerra feroz e um pós-guerra ainda mais amargo, que se recusa a desaparecer sem deixar na memória de Sara o testemunho das ideias da sua geração, falseadas nas lições da escola, como lhe recorda amargamente a mãe:

> *Há uns anos, talvez nem te lembres, chegaste um dia da escola e contaste que o professor vos tinha explicado a Guerra Civil: uma luta entre irmãos, em que as duas partes tinham tido a mesma culpa; era essa a conclusão que dizia tudo. Lembro-me que me calei e não te disse nada, deixei que essa mentira amarga se prolongasse no tempo. Ao fim e ao cabo, que importava o que tu pensasses de uma época que estava já tão longe? Vejo hoje claramente que nesse dia dei uma bofetada à memória do meu tio e à de todas as pessoas que, como ele, sonharam um dia um mundo diferente*[44]*. O rancor não faz sentido, bem sei, mas ainda faz menos sentido o esquecimento e a mentira. Como se podem igualar as vítimas e os carrascos? Deves saber o que se passou naqueles anos para que nunca mais se repita, e também para honrar a memória de tantos sonhos desfeitos.*[45] (Fernández Paz, 2003).

No outro romance, *Corredores de sombra* (2006*a*)[46], abordo aquilo que os especialistas chamam «pós-memória»: a forma como o relato da guerra civil afecta a vida das novas gerações. Nele, há uma personagem que, apesar de ter morrido já há muitos anos[47], está muito presente em todas as páginas: um professor republicano assassinado, cujos restos mortais surgem à luz do dia e desencadeiam toda a trama da narração. Um acontecimento que se indicia logo no micro-relato que lhe deu origem:

> *Meditação sobre o álbum de fotos de família*
> *Falávamos, havia anos, em remodelar a ala direita do solar, mas nunca nos decidíamos. Nesse Outono, começámos as obras, depois de vencer múltiplas resistências familiares. De acordo com os novos*

[44] "*…qué más daba lo que tú pensases de una etapa que ya quedaba muy lejos. (…) aquel día le di una bofetada a la memoria de mi tío, y a la de todas las personas…*" Na tradução deste passo, o uso da pontuação é um aspecto que revela diferenças no que toca a escrita de cada uma das línguas: a interrogativa indirecta presente no texto de partida, concluída com ponto final, dá lugar a uma interrogativa directa em Português, empregando-se o ponto de interrogação; por outro lado, na escrita do texto de chegada, será conveniente omitir a vírgula após a palavra "*tío*", já que interrompe uma simples enumeração, o que não corresponde às regras gramaticais do Português.

[45] Minha tradução.

[46] Título original: a obra não está traduzida para Português.

[47] "…pese a llevar muchos años muerto…" Neste caso, entre outras alterações, destaca-se, na frase do texto de chegada, a expressão "muitos anos", reservada para o fim do enunciado; mais um exemplo da diferente colocação do ponto de ênfase numa língua e na outra.

> *planos, procedeu-se à demolição das velhas paredes interiores. Entre os tabiques de duas pequenas divisões, num intervalo habilmente dissimulado, apareceu um esqueleto inteiro, em magnífico estado de conservação. Estava ali há mais de cinquenta anos, segundo comprovaram os relatórios da medicina legal. Os relatórios explicavam também a causa da morte com uma minúcia desnecessária: o crânio furado e a bala que apareceu na base da caveira eram testemunhos esclarecedores para qualquer um de nós. Desde aquele dia que contemplo o álbum das velhas fotos de família e procuro distinguir, entre tantos rostos que me olham, hieráticos, qual deles esconde nos olhos o olhar do assassino.*[48] (Fernández Paz, 2006*a*).

O Prazer da Leitura

Para além da escola, referir-me-ei à importância que a leitura tem tido na minha vida. Para isso, devo evocar aqui o meu pai, pois eu não seria um leitor, nem sequer escreveria, se não fosse por influência dele. Recordo-o agora, recorrendo às palavras que lhe dediquei noutro lugar:

> *Numa qualquer noite de Inverno, nos cinzentos e medíocres anos cinquenta. Uma casa de uma pequena localidade galega, tão pobre como as outras à sua volta. A escuridão da longa noite de pedra da ditadura é muito mais do que uma metáfora. Nessa casa há um homem sentado à mesa da cozinha, que apoia um livro na velha toalha de plástico. Esteve todo o dia a trabalhar na carpintaria, talvez ocupado com as peças de uma cama, ou de um armário, móveis feitos com a vontade de vencer o tempo. Agora tem o livro aberto e, à medida que percorre as páginas, fala ao seu filho mais novo das maravilhas que aquele volume encerra, qual lâmpada mágica. «Não tarda, já o podes ler», diz ao menino, «e vais ver que tudo o que te contei é verdade»*[49]*. E o menino, contagiado pelo entusiasmo que se desprende dos olhos e das palavras do pai, deseja que os dias passem velozes, para poder entrar no espaço d'* A Ilha Misteriosa *de Júlio Verne, pois é esse o livro, um dos que constituem a biblioteca paterna, se é que assim se pode chamar às*

[48] Minha tradução.

[49] "*«Pronto podrás leerlo», le dice al niño, «y entonces verás cómo es cierto todo lo que te he contado»*." Na tradução destas frases, houve a preocupação de conservar o tom íntimo e coloquial do discurso do pai que conversa com a sua criança. Assim, o advérbio de tempo "*Pronto*" deu lugar à locução equivalente "*Não tarda*", muito coloquial em Português, à qual foi necessário acrescentar uma vírgula (que no texto de partida se dispensou); adicionou-se ainda o advérbio "*já*", reforçando o sentido da anterior locução; o futuro expresso na perifrástica da frase castelhana foi substituído pelo presente, em Português. Quanto à segunda frase, o advérbio "*entonces*", seguido do futuro do verbo "Ver", deu lugar, em Português, a uma perifrástica com sentido equivalente e de uso muito comum na língua coloquial: "*vais ver*"; a conjunção "*cómo*" (que inicia uma interrogativa indirecta) foi substituída pela conjunção integrante "*que*". Por fim, no resto da frase, mais um exemplo de distinta localização do ponto de ênfase, do Castelhano para o Português.

> *duas estantes que guardam uns poucos volumes, um tesouro naquele tempo: Verne, Poe, Salgari, Dumas, Mark Twain, Puskhin, Fernández Flores… Tudo edições velhas e gastas, embora algumas se encontrem protegidas pelas capas novas que lhes foram postas pelas cuidadosas mãos de um encadernador amigo. Livros que, num processo de sedução apenas guiado pela intuição e o entusiasmo, serviram para que aquele menino ficasse para sempre contagiado pelo desejo de ler.*[50] (AA.W., 2002).

Aquele menino era eu e aquele carpinteiro, que além do mais tocava trompete na Orquestra Mato, era o meu pai. Com ele aprendi que a leitura, acima de tudo, nos ajuda a viver; mas também nos leva a conhecer outros mundos e outras vidas, e é a via ideal para expandir o território sem limites da imaginação. Com aqueles poucos títulos, nas poucas horas livres que o trabalho lhe permitia, transmitiu-nos, a mim e aos meus irmãos[51], o vício de ler. Esse primeiro estádio, o do entusiasmo perante aquilo que se lê, semelhante àquele que Michael Ende descreve tão bem em *A História Interminável*[52], foi o meu pai que mo transmitiu[53]. Porque a leitura é um prazer que contagia, e será melhor para as pessoas que anteriormente tiverem sentido na pele esse prazer[54].

---

[50] Minha tradução.

[51] "…nos transmitió a mis hermanos y a mí…" A opção pela diferente colocação de cada um dos elementos do complemento indirecto na frase traduzida ("a mim e aos meus irmãos") obedeceu à necessidade de apresentar uma expressão espontânea em Português, respeitando a simplicidade intencional do texto e a atitude informal, quase coloquial, do autor. Ora, em Português, numa enumeração de "pessoas", é mais habitual aquela tendência de colocar o Eu que fala em primeiro lugar, do que reservá-lo modestamente para o fim dessa enumeração; quando isto acontece, será intencionalmente. Parece-me que a expressão registada será apenas o reflexo de um traço linguístico e cultural diferente do que é habitual, nesta questão, em Português. Deste modo, ao ter que tomar uma decisão para a tradução da frase, optei por um modo de dizer que seria mais espontâneo e informal na língua de chegada.

[52] Um outro título que cita uma obra literária celebrizada internacionalmente e que também se encontra traduzida para Português, pelo que se apresenta o título conhecido ao leitor do texto de chegada.

[53] "…me lo contagió mi padre." A posição do sujeito é antagónica numa e noutra língua, e cada uma revelou, neste exemplo, a sua maneira de dar destaque a esse sujeito, manifestando, mais uma vez, diferença em relação ao ponto de ênfase: na frase espanhola, revelando-o no final; na portuguesa, abrindo a frase com ele, também aqui com pendor enfático.

[54] "…las personas que antes hayan experimentado en su carne esse mismo placer." Neste caso, estamos na presença de uma expressão idiomática que é necessário transpor para a língua de chegada, através de uma expressão equivalente ("carne" – "pele"). Por outro lado, o emprego da expressão idiomática portuguesa implicou uma reformulação significativa da frase. Trata-se, assim, de mais um exemplo que ilustra o problema do *background* cultural, definido por C. Nord.

Elipses e Censuras

A elipse mais radical do cinema encontramo-la em *2001: Odisseia no Espaço*[55], de Stanley Kubrick. Acontece no fim da primeira parte, quando o hominídeo atira para o céu o osso que lhe serve de arma e, na sequência seguinte, Kubrick prolonga o movimento do osso e leva-nos até à nave espacial que navega pelo espaço: da pré-história ao século XXI.

Lembro-me dessa elipse quando penso naquilo que viveram as pessoas da minha geração, testemunhas de uma profundíssima mudança[56]. Os antropólogos deveriam estudar-nos urgentemente pois somos os últimos europeus que cresceram sem a presença da televisão. Quando morrermos, não ficará ninguém para documentar essa experiência, tão estranha para os miúdos e miúdas de hoje, que vivem rodeados de todo o tipo de ecrãs.

Cresci numa aldeia em que a economia era de subsistência, num tempo apenas marcado pela passagem das estações. Os trabalhos do campo eram comunitários, a terra ainda se abria com o arado romano, as pessoas do bairro reuniam-se à noite – sob as estrelas ou à volta do fogão a lenha – para contar histórias que às vezes podiam ser terríveis, e o mundo exterior parecia algo tão longínquo e distante como o da ficção que encontrava nos livros do meu pai. E, apenas em algumas décadas, testemunhei uma das maiores mudanças da história da humanidade: nas condições materiais, nas estruturas sociais e políticas, no modo de ver o mundo e a vida, nas transformações familiares, na educação…

Além disso, fomos uma geração que chegou tarde a tudo, não por culpa nossa, mas devido à ditadura que nos coube viver. No plano cultural, a vida era mais dura do que reflectem livros ou filmes que retratam a época. Já nem me refiro ao mais elementar (a falta de liberdade, a proibição da língua que me era familiar, a sistemática doutrinação, o peso da Igreja no dia-a-dia), mas a questões mais concretas: não pudemos ler os

[55] Neste caso, encontramos o título de um filme que é também uma referência internacional, o que me levou a indicar o título sob o qual foi exibido em Portugal.

[56] "…cambio profundísimo…" Mais um exemplo da oposta colocação do adjectivo face ao nome, em Castelhano e em Português, revelando novamente diferentes pontos de ênfase em expressões equivalentes. Este particular problema de tradução, como tem sido demonstrado ao longo deste trabalho, prende-se com variadíssimas situações sintácticas. Veja-se também, a este propósito, os passos indicados nas duas notas seguintes.

autores que estavam a renovar a literatura na Europa e na América, tivemos que o fazer tarde e a más horas[57]. Os livros de Castelao, Kafka, Sartre, Neruda, Alberti e tantos outros eram proibidos. Já para não falar do cinema e da censura, que nos privou dos melhores cartazes. Dói-me não ter podido ver filmes essenciais, a não ser muitos anos depois, quando já tinham perdido o espírito transgressor que lhes dava sentido (não pude ver o mítico *Vivre Sa Vie*, de Godard, até há alguns meses atrás, no *cine clube* de Vigo). E não falo apenas da minha juventude, existem também prejuízos mais recentes. Cito apenas um como exemplo paradigmático.

Vi o filme *Raquel, Raquel*[58], realizado por Paul Newman, em 1968, quando estreou em Espanha alguns anos mais tarde. Emocionou-me aquele retrato de uma professora frustrada e descontente, num povoado do interior da América do Norte, um retrato que, de certa forma, também poderia ser o meu. As personagens, quando são autênticas, são sempre universais, e a Raquel, interpretada por Joanne Woodward, merece ficar nessa categoria. Há uns tempos vi-a num dos canais da TV Cabo. Tive a surpresa de ver várias sequências legendadas e sem dobragem e, nesse momento, depois de ver finalmente o filme na íntegra (e de me aperceber de que a amiga da protagonista era lésbica e estava apaixonada por ela, e de que a insatisfação de Raquel radicava, em boa medida, na repressão sexual da sua sociedade, tão semelhante à da Espanha franquista), compreendi finalmente toda a complexidade de um filme admirável.

[57] "… tuvimos que hacerlo tarde y a destiempo." A expressão idiomática " tarde y a destiempo" encontra equivalente, em Português, na expressão "tarde e a más horas". Mais exemplo do problemas do *background* cultural.

[58] Título adoptado em Portugal.

De Kipling a Manuel Rivas

Com treze anos deixei Vilalba para estudar na *Universidad Laboral* de Gijón[59]. O meu pai fez-me comparecer a um exame em Lugo, passei e, sem saber nada sobre a instituição, nem o que lá ia estudar, tornei-me interno naquele edifício imenso, juntamente com centenas de outros rapazes de muitos outros lugares de Espanha, filhos de trabalhadores, aos quais o regime franquista oferecia a oportunidade de acederem a estudos que de outro modo jamais poderiam alcançar.

Quem conhecer a *Universidad Laboral* de Gijón poderá imaginar a mudança que a minha vida sofreu, ao sair da terra natal e passar a viver como interno[60] naquele espaço imenso, de arquitectura assombrosa, onde o dia-a-dia não tinha nada a ver com a vida que deixara para trás. Os mecanismos de selecção eram severos: dos novos alunos que

[59] Escola criada em Gijón, nos anos 40 do séc. XX, que surgiu de um primeiro projecto cujo objectivo era acolher e educar crianças órfãs, filhos de vítimas de acidentes de trabalho nas minas. A educação das crianças e dos jovens, em regime de internato, era direccionada para os ofícios práticos e técnicos e ficou a cargo dos Jesuítas e das freiras Clarissas, substituídos por docentes laicos na direcção da escola a partir de 1978. A instituição, vocacionada para a formação técnico-profissional, deu entretanto origem a várias outras *Universidades Laborales* em Espanha, com uma função que corresponderia, em parte, às antigas escolas comerciais e industriais portuguesas, tendencialmente frequentadas por estudantes provenientes das camadas menos favorecidas. Actualmente, integradas no sistema de ensino espanhol, assumem-se como importantes escolas profissionais. (http://es.wikipedia.org; http://www.universidadlaboralde gijón.es – sítio oficial da *Universidad Laboral* de Gijón). A designação apresentada no texto de partida é mais um exemplo que ilustra o problema do nome próprio, neste caso representante de uma realidade muito específica do contexto espanhol, a qual só em parte corresponde ao referido conceito português: as escolas comerciais e industriais portuguesas não partilham a história, os estatutos e a função social das *Universidades Laborales*, que surgiram como colégios internos com orientação religiosa. Considerando esta diferença de conceitos educativos, entre a realidade portuguesa e a espanhola, optou-se por não traduzir a designação evocada pelo autor.

[60] "…entenderá bien el cambio que supuso marcharme de mi pueblo para pasar a vivir interno…" A tradução deste passo apresenta algumas transformações que foram necessárias para que o texto de chegada transmitisse uma expressividade "natural": a perifrástica que inicia a frase em Português é um exemplo dessa espontaneidade que se pretendeu; criou-se depois uma nova oração, a partir do pronome relativo, com novos elementos que esclarecem o seu sentido e possibilitam a correcção da frase em Português; o infinitivo "marcharme", que dá início a uma oração com função de sujeito, deu lugar a uma oração reduzida com valor temporal, independente da oração relativa anterior; omitiu-se ainda o possessivo antes de "terra natal" e acrescentou-se a conjunção "como" ligando a forma verbal "viver" ao adjectivo (aqui usado como nome) "interno".

entravam por ano para começar o curso de formação de *Técnico*[61], só cerca de 10% conseguia chegar ao último nível a que se podia aceder, em função das notas obtidas, depois de uma selecção anual.

Não irei agora contar a história dos sete longos anos da minha passagem por esta escola, porque creio que nunca mais acabava; além disso, é uma etapa com a qual ainda não ajustei todas as contas, e este não é o momento para o fazer. Mas sete anos de internato com os jesuítas dão pano para mangas[62], desde a rotina do trabalho diário (as aulas, as oficinas, as intermináveis horas de estudo) até ao intenso convívio com colegas que ajudavam a mitigar a dura experiência de se crescer longe da família, passando por inumeráveis histórias que podiam encaixar-se perfeitamente num filme de Berlanga (aquela tarde em que levámos em procissão o braço incorrupto de Santa Teresa!), de terror (como os dias dos exercícios espirituais) ou, a maioria, em filmes sobre internatos, do tipo *O Clube dos Poetas Mortos* ou *O Jovem Törless*[63].

Nesses anos vivi também experiências que, embora não o pudesse ainda suspeitar, foram importantes para a minha formação como escritor. Tínhamos à disposição algumas boas bibliotecas, das quais tirei muitíssimo partido. Entre inúmeras leituras, recordo especialmente a colecção *Film Ideal*, que tanto reforçou a minha cinefilia, ou a obra de autores como Valle Inclán, Nikos Kazantzakis ou Juan Ramón Jiménez. Foi

---

[61] O autor refere-se ao curso de *Oficialía Industrial* (correspondente, em Portugal, ao curso de "Formação Profissional", que incluía especializações técnicas em várias áreas, conforme a oferta de cada escola). Tal como em Portugal, também em Espanha este género de cursos estabelecia um plano de estudos gradual e selectivo, constituído por níveis cada vez mais exigentes. O autor recorda o grau de *Peritaje* como o último nível do curso de *Oficialía Industrial* (em Português, o termo "*Peritaje*", neste contexto, não encontra equivalente). No fim deste percurso, os cursos de *Maestría Industrial* (nas escolas portuguesas, esta última etapa correspondia aos cursos de "Mestrança") completavam a formação técnica e habilitavam o aluno como "técnico encarregado" na sua área profissional. (http://www.universidadlaboralde gijón.es; http://www.esec-campos-melo.rcts.pt – sítio oficial da Escola Secundária Campos Melo, na Covilhã; informações prestadas por familiares e um colega). Perante o problema do nome próprio, neste caso, a sua resolução passou por oferecer ao leitor um equivalente relacionado com um realidade educativa que, no quadro descrito pelo autor, era comum às duas culturas.

[62] "…dan para mucho…" Neste passo, a expressão idiomática portuguesa fornece um equivalente adequado à expressão usada pelo autor, revelando-se um outro exemplo que ilustra o problema do *background* cultural, definido por C. Nord.

[63] Trata-se de dois títulos internacionalmente célebres (o primeiro refere-se a um filme; o segundo, a um romance). A opção foi, como em situações anteriores, indicar os títulos tal como são conhecidos em Portugal.

também por essa altura que vi publicados os meus primeiros textos no jornal *La Torre*, que saía semanalmente e de cuja redacção fiz parte durante bastantes anos.

Mas quem quero recordar aqui é o Padre Gorrochategui, que nos deu aulas de Língua e Literatura durante os meus dois primeiros anos naquela escola[64]. Sei que a minha memória mitificou os factos, porque seguramente a maioria das sessões seria rotineira, mas é assim que recordo as suas aulas: o professor entrava na sala com um livro grosso (soube entretanto que era um tomo das obras completas de Rudyard Kipling, daquela colecção de Prémios Nobel encadernada em plástico azul, com letras douradas, que a Editora Aguilar publicava), esperava que nós, quarenta adolescentes, guardássemos silêncio e começava a ler. Era quase sempre um relato que ocupava a aula inteira, um desses contos em que Kipling tão bem combina a aventura, o mistério e, às vezes, o medo. Na aula, todos guardávamos silêncio, fascinados pelas palavras e, não raro, solicitávamos um prolongamento do tempo da aula para saber como acabava a história daquele dia. Suponho que algumas pessoas acham que aquilo que este professor fazia era uma perda de tempo, pois no livro de texto ficavam esquecidas as *orações* subordinadas. E, no entanto, apesar dos anos que passaram, recordo nitidamente aquelas aulas (outras mais ortodoxas e outros professores são apenas uma impressão distante) e posso assegurar que tiveram um papel muito importante na consolidação do meu desejo de ler.

Mais tarde, já como professor, também eu pude viver experiências semelhantes, como aquelas que são bem conhecidas dos docentes que fazem da leitura um eixo das suas aulas. Algumas recordo-as com especial emoção[65], como a explosão de aplausos e gritos quando Charlie descobre o bilhete dourado no invólucro da tablete (naquela

[64] "los dos primeros cursos que vivi en la Laboral." Neste caso, acrescentou-se à frase o advérbio "durante", para transmitir a noção de tempo presente no texto de partida; o possessivo "meus" permite dispensar a forma verbal "vivi", pois transmite essa ideia de vivência de um tempo que foi interiorizado; o nome próprio "Laboral", que surge referido de forma abreviada, foi substituído pela palavra "escola", antecedida de um demonstrativo (contraído com a preposição "em").

[65] "…emoción especial…" Um novo exemplo referente à colocação do adjectivo face ao nome e ao problema do ponto de ênfase, de acordo com C. Nord).

semana de 1984, estávamos a ler, na minha turma da 4ª Classe[66], à razão de um capítulo por tarde, *Charlie e a Fábrica de Chocolate*[67], de Roald Dahl). E foi também uma turma inesquecível, aquela do ano de 1996, em que, fascinado pelo conto que lera na noite anterior, decidi ocupar a aula inteira a ler aos meus alunos do 12º Ano[68] «A língua das borboletas», aquele que talvez seja o melhor conto de *Que me queres, amor?*, o livro de Manuel Rivas[69] que, entretanto, acabaria por obter o *Prémio Nacional de Literatura* e por dar origem ao filme de José Luis Cuerda. Comecei a ler e, durante um certo tempo, os murmúrios ou os olhares vazios de atenção continuaram presentes na aula. Mas, à medida que o relato avançava, à medida que assistíamos ao drama humano que a guerra civil significou na Galiza[70], os murmúrios desapareceram e todos os olhares se encheram de atenção. Nas páginas finais, a emoção do conto tinha ocupado toda sala. E quando terminei a leitura, com a turma paralisada e silenciosa, não era só eu que tinha um nó na garganta.

O Ofício de Educar

Talvez seja este o momento de explicar como é que um técnico industrial, que tanto gostava da matemática e da física, acaba por se converter em escritor. Foram

[66] A referência registada no texto de partida é "4º de EGB" (*Educación General Básica*), designando, no sistema educativo espanhol a que se reporta o texto, o período inicial da Escolaridade, que era constituído por oito anos, distribuídos por três ciclos de aprendizagem, à semelhança daquilo que se designa hoje, em Portugal, como Ensino Básico. Aquele conceito e a organização que lhe subjaz sofreram entretanto alterações no sistema espanhol. Na tradução desta referência foi necessário empregar o equivalente português, tendo em conta a data indicada pelo autor. Trata-se assim de um exemplo (e da resolução) do problema das pressuposições textuais e, ao mesmo tempo, do problema do nome próprio.

[67] Um outro título universalizado, registado de acordo com a tradução portuguesa.

[68] No texto de partida: "*bachillerato*" – ano que antecede o acesso ao Ensino Superior, correspondente ao 12º Ano, em Portugal. Também aqui se coloca o problema das pressuposições textuais.

[69] Títulos da tradução portuguesa de 1998.

[70] "…asistíamos al drama humano que significó la guerra civil en Galicia…" Um outro exemplo da distinta posição do sujeito na frase, do Castelhano para o Português; mais um exemplo da diferente colocação do ponto de ênfase em cada uma das línguas.

necessárias muitas voltas, dessas que a vida dá[71], e a primeira tem a ver com os dois Verões em que prestei serviço militar[72] no acampamento de Monte la Reina, em Zamora. Um dos meus camaradas de tenda era Santiago Lois, que depois acabaria por exercer Psiquiatria em Compostela. Tornámo-nos grandes amigos e ele, ao ver a minha ânsia pela leitura, começou a trazer-me, todos os fins-de-semana, livros da biblioteca de sua casa. Todos os frutos proibidos, em edições argentinas ou mexicanas, de Kafka a Samuel Beckett, de Camus a Bertrand Russell. E foi este amigo que, um dia, fez um comentário decisivo: «Se tens tanta paixão pela leitura, se gostas de escrever, vais desperdiçar a tua vida no meio dos parafusos?»

A consequência foi que, concluídos os meus estudos como técnico e livre do serviço militar em 1969, após os meses em que a Espanha viveu sob o Estado de Excepção[73], decidi partir para Barcelona com a intenção de trabalhar e estudar. Trabalhei numa empresa, assisti a algumas aulas na Universidade… mas a vida cultural era demasiado intensa para ser perdida[74] e os meus interesses mais imediatos iam para outras coisas: teatro, música, amizades, leituras e cinema, muito cinema, ocupavam-me as horas que o trabalho deixava livres. E assim, dois anos depois e com algumas poupanças, decido

[71] "Fueron necesarias muchas de esas vueltas que da la vida…" É visível neste passo a questão da distinta posição do ponto de ênfase, como no exemplo anterior. Destaca-se ainda a transição do demonstrativo para uma posição posterior ao nome "voltas": de determinante precedendo o nome, a palavra passa a pronome, referindo-se a ele numa segunda frase.

[72] "…los dos veranos que pasé haciendo las milícias universitarias…" A expressão "milícias universitárias" refere-se a uma modalidade específica de serviço militar que vigorou em Espanha, entre 1941 e 2001, e que se destinava aos estudantes universitários. A fim de se evitar que perdessem um ano ou mais de estudos por causa do serviço militar, os estudantes cumpriam em três períodos distintos o serviço militar: seis meses no primeiro ano e três meses em cada um dos anos seguintes. Entravam como alferes ou como sargentos, conforme os casos. Este é mais um exemplo que ilustra o problema de tradução das pressuposições textuais, de acordo com C. Nord.

[73] "…España vivió bajo el estado de excepción…" A 24 de Janeiro de 1969, após várias manifestações populares e estudantis contra a Ditadura, o governo de Franco decretou, pela primeira vez desde o fim da Guerra Civil, o Estado de Excepção em toda a Espanha. Intensificaram-se as detenções e as prisões. Nesta situação, qualquer autoridade passou a poder agir judicialmente sobre os cidadãos, que ficaram sujeitos a medidas sumárias e muitas vezes arbitrárias. Refira-se ainda, quanto à tradução desta frase, o seu registo com iniciais maiúsculas, de acordo com as convenções gramaticais da língua portuguesa.

[74] "…la vida cultural era demasiado intensa para perdérsela…" A forma pronominal "perdérsela" foi traduzida mediante o emprego da forma passiva do verbo "Perder", em Português.

voltar para a Galiza, instalar-me na Corunha[75] e matricular-me no curso do Magistério[76]. Gostava de ensinar, descobrira isso nos Verões de Vilalba, quando dava aulas particulares para ganhar algum dinheiro; tinham-me influenciado algumas leituras relacionadas com o ensino (recordo, em especial, a *Antología pedagógica*[77] de Lorenzo Luzuriaga, 1956) e intuía que o meu desassossego cultural podia encontrar uma saída na docência.

Os anos na Corunha, entre 1971 e 1976, foram extraordinários, uma época de agitação cultural e política que vivi muito intensamente. Ainda assim, passarei rapidamente por eles; para falar desse tempo como ele merece teria que dispor de mais espaço. Durante os dois primeiros anos do curso[78], a minha situação económica era muito precária, mas sentia-me a pessoa mais feliz do mundo: tinha as 24 horas do dia para ler, para escrever, para conversar com os amigos, para ir ao cinema ou ao teatro, enquanto que, em Barcelona, apenas contava com o tempo que conseguia roubar ao sono. Que maravilha… nunca mais voltei a experimentar uma sensação assim.

No curso do Magistério descobri que não me enganara, que aquilo de que verdadeiramente gostava era do mundo do ensino. Um mundo que começava a sair do ambiente opressivo do Franquismo e se abria às ideias renovadoras que chegavam de outros países. Também na escola se confrontava o que era velho, que resistia ao desaparecimento, e o que era novo, que pugnava por abrir caminho. Tínhamos aulas[79] e estudávamos por manuais que sabíamos desfasados, mas nos corredores, por nossa

[75] O autor refere-se a esta cidade empregando o seu nome em Galego ("A Coruña"), o que manifesta a importância que terá para ele, nascido na Galiza, a afirmação da cultura e da língua galegas.

[76] Diferentemente do chamado Magistério Primário (em Portugal), o Curso de formação de Professores do Ensino *Primário* em Espanha, designado por *Magisterio*, integrava já os estudos universitários, desde 1970, com a *Ley General de Educación*. (http://www.unizar.es – sítio oficial da Universidade de Saragoça).

[77] Esta obra não está traduzida para Português.

[78] "Durante los dos primeros cursos…" A palavra "curso", em Castelhano, refere-se, neste contexto, a cada ano escolar ou nível de ensino. Um outro exemplo que remete para o problema das pressuposições textuais.

[79] "Los alumnos recibíamos clases…" Omitiu-se a expressão nominal "los alumnos", mantendo o sujeito expresso apenas pela desinência verbal.

conta e risco, alguns de nós líamos[80] e comentávamos livros que nos falavam de novas ideias. Foi nessa altura que se começou a publicar *Cuadernos de Pedagogía*[81], lembro-me da emoção de ter o primeiro número nas mãos; aquilo permitia contactar com outras pessoas que pensavam como nós, descobrir que fazíamos parte[82] de um movimento muito mais amplo. Alguns de nós formámos um grupo muito activo[83]: organizámos um cine clube, editámos uma revista, líamos Piaget, Paulo Freire, os do MCE italiano, Ivan Illicht… Não posso deixar de citar um livro que nos influenciou de forma poderosa, *Carta a uma Professora*, pelos rapazes da Escola de Barbiana[84]. O livro, em princípio, interpela-nos sobre se a escola deve ajudar a corrigir as desigualdades sociais ou se deve cumprir – como fazia e, em grande parte, continua a fazer – a função de legitimar e ampliar essas desigualdades («verbos de encher», era como chamavam aos professores[85]). Foi um dos meus livros de cabeceira durante vários

[80] "…por nuestra cuenta, algunos leíamos…" Neste caso, considerou-se conveniente traduzir o pronome "algunos" por uma expressão que incluísse o pronome, concordando com a desinência verbal:"alguns de nós". Adaptou-se também a expresso idiomática a uma expressão muito comum em Português, conservando assim o tom informal do autor.

[81] Revista mensal espanhola publicada desde 1975, esta publicação procura apoiar o trabalho dos professores, com variadas reflexões, notícias e entrevistas a personalidades ligadas ao mundo da educação e da cultura, em torno dos problemas e desafios da profissão na actualidade. (http://www.cuadernosdepedagogia.com – edição online).

[82] "aquello suponía conectar con outra gente que pensaba como tú, descubrir que eras parte…" Neste exemplo, encontramos a expressão de um sujeito que, originalmente, parece ser indeterminado, mas que se generalizou como sujeito visível e nomeável. Esse "tú", tão característico da linguagem coloquial espanhola, e já vulgarmente usado na nossa língua (por influência do Inglês), poderia ser traduzido por "a gente", "uma pessoa" ou simplesmente "nós". Neste caso concreto, optou-se pelo pronome "nós", uma vez que o autor, no texto, se inclui num grupo de pessoas e recorda as vivências do grupo.

[83] "Unas cuantas personas formamos un grupo muy activo…" Nesta frase, houve a necessidade de reposicionar as palavras, chamando o verbo para o início e intercalando o sujeito entre essa forma verbal e o complemento directo.

[84] Título da tradução portuguesa: Rapazes da escola de Barbiana (1971). *Carta a uma Professora*.

[85] "…«custódios de antorcha apagada», llamaban a los profesores." A expressão idiomática presente no texto de partida obteve equivalência na expressão portuguesa com o mesmo efeito: um exemplo da resolução do problema do *background* cultural, segundo C. Nord. Por outro lado, houve necessidade de reformular os restantes elementos da frase: a frase simples do texto de partida transformou-se numa frase complexa, na qual se introduziu uma oração comparativa desencadeada pelo verbo "Ser". Refira-se, no entanto, que, desta vez, o ponto de ênfase foi colocado, em ambas as línguas, no mesmo lugar da frase: no seu início, exactamente na expressão idiomática, como forma de pôr em destaque esse desfasamento dos professores face às mudanças que ocorriam no campo pedagógico, político e social da época evocada.

anos, juntamente com a *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari[86], e *Sempre en Galiza*, de Castelao[87].

Em 1974, comecei a trabalhar no ensino. Iniciava assim a minha etapa de professor: dois níveis de ensino[88] na Corunha, outros dois, inesquecíveis, em Gernika, treze intensíssimos anos no colégio Unión Mugardesa, de Mugardos, uma aldeia piscatória junto a Ferrol. Uma época de profundas transformações sociais e políticas: os últimos anos da ditadura, a transição, o golpe de Estado, o início da política autonómica… Foi então que fundámos os primeiros movimentos de renovação pedagógica, desejosos de transformar um sistema educativo ancorado num ensino reaccionário. O contexto era hostil, acredito que nos tornávamos incómodos para outros professores instalados nas rotinas que vinham do Franquismo[89]. Não éramos muitos, mas tínhamos entusiasmo de sobra[90]; além disso, sabíamos que estavam em curso processos semelhantes noutras zonas da Galiza e de Espanha. Anos intensíssimos, durante os quais pude pôr em prática quase todas as teorias em que acreditava, convencido de que se podia mudar o mundo através da escola. Quantas histórias haveria para contar![91] Fico-me por uma[92], muito

---

[86] Título da tradução portuguesa: G. Rodari (1993). *Gramática da Fantasia: Introdução à Arte de Inventar Histórias*.

[87] Título original; a obra não está traduzida para Português.

[88] "…dos cursos…" Mais um exemplo do problema das pressuposições textuais: o termo castelhano é adaptado à realidade cultural portuguesa.

[89] "…rutinas que venían del franquismo." À semelhança de outros exemplos que surgem no texto de partida, também aqui encontramos a referência a um conceito (o Franquismo) que, em Português, tende a ser registado com inicial maiúscula, na qualidade de nome próprio e que, em Castelhano, se inicia com minúscula, desvalorizando essa noção.

[90] "…nos sobraba entusiasmo…" Mais um exemplo da necessidade de adaptar o idiomatismo da língua de partida à expressividade própria da língua de chegada, neste caso, através do emprego de uma locução adverbial ("de sobra") que substituiu a forma verbal "sobraba", evitando o decalque.

[91] "¡Habría que contar tantas historias!" Neste outro passo, encontramos mais um exemplo da diferente colocação do ponto de ênfase de uma língua para a outra: o complemento directo, no texto de partida, "transforma-se" em sujeito, no texto de chegada, mudando para o início da frase; substituiu-se o advérbio de intensidade "tantas" pelo pronome interrogativo "quantas", que conserva o tipo exclamativo da frase e a sua emotividade. Refira-se ainda, em Português, o emprego da preposição "para".

[92] "Me quedo con una…" Os momentos de coloquialidade pontuam o texto de partida, pelo que o texto de chegada deverá manter essa intenção. Neste exemplo, a expressão idiomática portuguesa, bastante próxima da castelhana, apenas exige uma outra preposição.

significativa: em Gernika, usámos pela primeira vez a impressão com gelatina para fazer as nossas próprias revistas na sala de aula. Aquilo, além de útil e educativo, parecia-nos o último grito da modernidade[93]. Um dia, Juan Sagarna, um professor mais velho, entrou na minha sala e ficou a ver como os meus alunos imprimiam as folhas com os seus trabalhos. Ao despedir-se, comentou: «Isso também nós fazíamos antes da guerra». Trinta anos perdidos, o tempo que demorámos a entroncar na vontade renovadora, assassinada ou exilada a partir de 1936.

O Ofício de Escrever

É justamente na década de setenta que descubro a existência de uma literatura infantil e juvenil, o que seria decisivo para vir a tornar-me escritor. Algumas editoras espanholas (Alfaguara, La Galera, Noguer…) começaram a publicar os grandes autores europeus (Gianni Rodari, Roald Dahl, Ursula Wölfel, John Cristopher, Maria Gripe, Michael Ende…), além de recuperarem as obras de alguns escritores espanhóis da fase republicana, como Antoniorrobles ou María Teresa León. A típica e antiquada literatura infantil viu-se varrida pelo vento renovador trazido por aqueles escritores. Um festim para os meus alunos, e também para mim, que descobria, naqueles livros, o caminho que mais tarde viria a ser também o meu.

Foi mais ou menos por essa altura que comecei a escrever. Nunca deixara de o fazer para mim. De facto, escrevia em cadernos, que hoje chamaríamos diários de leituras e de filmes, e diários pedagógicos, sem pensar em publicar o que quer que fosse. Mas foi na altura em que se introduziu oficialmente a língua galega no ensino; eram necessários livros de texto e a literatura infantil e juvenil em galego era muito escassa. De modo que comecei a escrever contos para utilizar na aula e, a partir daí, passei a escrevê-los para integrarem materiais didácticos e, por fim, para serem publicados autonomamente. Deu-se a coincidência de os meus primeiros livros obterem prémios importantes, um deles no âmbito da cultura galega (o prémio *Merlín*, por *Las flores radiactivas*) e o outro de âmbito nacional (o prémio *Lazarillo*, por *Cuentos por palabras*; pela primeira vez era premiado um livro numa língua que não o Castelhano). Isso encorajou-me a continuar e a descobrir, com certa surpresa, que as minhas obras eram bem recebidas e tinham

[93] "…nos parecía el no va más de la modernidad." Um outro exemplo do problema do *background* cultural e da resolução que exigiu: uma expressão idiomática foi substituída por outra equivalente na língua de chegada.

numerosos leitores. Continuei a escrever textos teóricos – *Ler en galego*, *Os cómics nas aulas*…[94] – e materiais didácticos. Mas, pouco a pouco, a ficção foi ganhando terreno, talvez por a escrita ser uma espécie de buraco negro que devora todas as horas ao seu alcance, e o acto de escrever adquiriu uma importância cada vez maior. Agora deixei as salas de aula, após mais de trinta anos de docência, e desejo aproveitar o tempo que tiver para escrever aqueles que, espero, venham a ser os meus melhores livros.

«Sou os livros que li»

Disse já, no início, que os romances se constroem com os fios da vida. Sendo o trabalho como professor tão importante para mim, teria alguma lógica que, algures nos meus livros, estivessem presentes experiências vividas nas salas de aulas. No entanto, depois de rever a minha bibliografia, apercebo-me de que o universo escolar não aparece ali reflectido como, teoricamente, seria de esperar. Talvez porque sempre evitei escrever as típicas novelas "de escola", ou porque os meus livros, na sua maioria, são protagonizados por pessoas adultas[95], não sei.

Contudo, esta é que é a minha visão enquanto leitor[96] (ou melhor, enquanto alguém que acredita no valor profundamente educativo da leitura), ainda que de modo subterrâneo. Nas minhas obras, há sempre uma personagem apaixonada pelos livros[97].

---

[94] Os quatro títulos indicados pelo autor, referindo-se a obras suas, são os originais; as obras não estão traduzidas para Português.

[95] "…la mayoría de mis libros están protagonizados por personas adultas…" Nesta frase, destaca-se, para além da substituição do verbo "Estar" pelo verbo "Ser", a diferente construção da frase no texto de chegada: a expressão "la mayoría de mis libros" (sujeito) fragmenta-se, dando lugar à expressão "os meus livros", seguida pelo complemento "na sua maioria". Desta forma, consegue-se uma concordância clara entre o sujeito ("os meus livros") e o verbo, que se mantém no plural.

[96] "Sí, esta es, sin embargo, mi visión de lector…" Nesta frase, manteve-se a forma enfática empregue no texto de partida, utilizando uma expressividade própria da língua de chegada.

[97] "…siempre hay algún personaje al que le apasionan los libros." Esta pequena frase é também um exemplo da constante necessidade de prestar atenção à expressividade própria de cada língua, procurando soluções adequadas na língua de chegada: antes de mais, a inversão do lugar reservado ao advérbio "sempre" em relação ao verbo "Haver"; depois, a preferência pelo determinante artigo "uma", em detrimento do determinante indefinido "algún"; por fim, mereceu especial cuidado a oração relativa cujo verbo ("apasionan") pede um complemento indirecto (enunciado duas vezes: "al que" / "le"), deixando para o fim o sujeito "los libros". Esta construção deu lugar a uma única oração, em que o nome "personagem" surge qualificado pela expressão "apaixonada pelos livros" (o particípio passado funciona aqui como adjectivo).

É, digamos, uma das imagens de marca da casa[98]. Isso dá-me a possibilidade de falar dos títulos de que gosto e que desejo partilhar. E, ao mesmo tempo, permite-me caracterizar melhor as personagens, pois a frase de Borges[99] («eu sou os livros que li») também se aplica a elas.

Ao mesmo tempo, estas referências literárias ajudam-me a desmentir muitos mitos sobre os adolescentes: esse lugar-comum de que lêem menos do que antigamente, ou de que não lêem, ou de que não conseguem enfrentar leituras difíceis porque não as entendem. Deliberadamente, introduzo, nos enredos dos meus livros, poemas que não são nada fáceis: por exemplo, um fragmento de *Quatro Quartetos*[100], de T. S. Eliot. Ou poemas de Pessoa, de Neruda, de Valente, de Yeats… Os meus romances lêem-se muito na Galiza, tenho essa sorte. Pois bem, ainda não encontrei um leitor que me tenha manifestado a sua estranheza ou dificuldade por causa desta questão; muito pelo contrário, a julgar pelas cartas e e-mails que recebo. Mitos e preconceitos sobre a leitura e os jovens que a experiência, como docente e como escritor, me diz não terem fundamento.

Todavia, em alguns dos meus livros, a escola aparece de modo explícito, como elemento essencial da história. Não são tantos quanto isso. Já fiz referência a *Corredores de sombra* e *Noche de voraces sombras*, homenagem consciente ao magistério da República e aos ideais culturais e pedagógicos que o norteavam.

A escola está muito presente em *Trece años de Blanca* (2002)[101], um romance com o qual obtive o prémio «*Edebé*» e, já agora, também os olhares de soslaio de um certo

---

[98] "…una de las marcas de la casa." Um outro caso que manifesta a necessidade de adaptação do idiomatismo da língua de partida, o que exemplifica a resolução do problema do *background* cultural.

[99] "…la sentencia de Borges…" A tendência imediata de traduzir a palavra "sentencia" por "sentença" exigiu alguma reflexão, neste breve passo do texto. Efectivamente, o termo português "sentença" traz consigo a noção de autoridade, de poder, ou até de prepotência, por parte de alguém que pretende impor-se sobre os outros; associa-se ainda facilmente ao foro judicial. E não é esse o sentido da palavra usada pelo autor, ao referir-se a Borges; de facto, é evocada a autoridade cultural e literária de um mestre, mas sem esse espírito autoritário e esmagador que o termo "sentença" poderia implicar. Assim, a palavra"frase" pareceu a melhor tradução neste caso.

[100] Título da tradução portuguesa: T.S. Eliot (1963). *Quatro Quartetos*.

[101] Título original; a obra não está traduzida para Português.

sector do ensino[102]. Porque, embora o livro gire à volta da *Blanca* do título, o certo é que a rapariga tem 13 anos e, nessa idade, o universo escolar é decisivo. De modo que aparecem figuras de professores que ela admira e de quem fala em termos elogiosos, e também aparecem referências a outros (o *Tapón*[103], a *Víbora*, sobretudo) que demonstram que são más pessoas, capazes de actuações claramente reprováveis. Como é um livro baseado em factos reais, apenas levemente disfarçados, não vou acrescentar mais nada.

Noutro dos meus livros, *Avenida del parque, 17* (2002)[104], desenvolvo a história de uma menina que se muda com os pais para uma cidade, onde alugam uma casa que, afinal de contas, é habitada por um fantasma que comunica com a menina através do computador. Nos capítulos que fazem referência à vida escolar, a protagonista depara-se com uma dura realidade que, nos nossos dias, pode parecer um enorme exagero. E que, no entanto, não é mais do que o reflexo de uma situação terrível sofrida por pessoas que me são muito queridas, num colégio em que o director, com a ajuda cúmplice de alguns professores, implantara um sistema de castigos com o qual mantinha aterrorizados os alunos e parte dos professores. No livro, através do fantasma, corrige-se essa situação e faz-se justiça; já que não era possível na realidade, pelo menos que as coisas funcionassem de outra maneira na ficção. A escola – neste caso, a escola secundária[105] – também tem importância na maioria dos contos que integram *Raparigas*[106], um livro com uma militância explícita «a favor das meninas», escrito após a Especialização em Co-educação, coordenada por Mary Nash, que fiz na Universidade de Barcelona. O racismo, os castigos corporais ou o sexismo surgem tratados em contextos educativos

[102] "…de paso, las miradas de reojo de un sector del magisterio." Para além dos aspectos que se prendem com o idiomatismo de cada uma das duas línguas, foi necessário atender, nesta frase, ao sentido lato da palavra "magisterio", traduzida como "ensino", de modo a transmitir esse valor abrangente; acrescentou-se ainda o determinante indefinido "certo" antes de "sector" para uma expressividade mais portuguesa.

[103] "Tampão". O nome "Tapón", apresentando-se como se fosse um nome próprio, foi transcrito. Contudo, impõe-se a sua tradução em nota de rodapé, esclarecendo o leitor, por se tratar de uma alcunha, com intenção significativa. Para a alcunha "Víbora", obviamente, tal não foi necessário.

[104] Título original; a obra não está traduzida para Português.

[105] "…instituto…" O termo "instituto", no contexto em que surge, corresponde à "escola secundária", no sistema educativo português.

[106] Título da tradução portuguesa: A. Fernández Paz (1999). *Raparigas*.

contra os quais as protagonistas se rebelam, sobretudo em relatos como «Visitante das Estrelas» ou «Um Ano Lectivo com Ana».

A escola só é mesmo protagonista num dos meus romances recentes, *La escuela de los piratas* (2005)[107], que também obteve o prémio «*Edebé*», neste caso na sua modalidade *Infantil*. O livro é uma homenagem a tantas professoras e professores que, em circunstâncias adversas, trabalham para transformar a realidade. Através de uma fábula rodariana («O que aconteceria se…?»), conto a oposição entre a escola que segue as normas «de sempre» (isto é, as do Franquismo) e aquela que torna os alunos e alunas o centro da sua actividade. A imaginação e o humor são as armas de que lanço mão[108] para enfrentar as duas formas de ver a educação, personificadas na directora e na professora da turma a que pertence a menina [109] que, embora exista no livro um protagonismo colectivo[110], me serve de guia para a narração de uma história em que se torna explícita a minha visão sobre a educação.

Mas, à excepção de umas quantas narrativas dispersas, acabam aqui os meus livros sobre a escola. Noutros títulos, abordo questões sociais que me preocupam (as dificuldades de ser diferente, a globalização imposta pelo capitalismo neoliberal, a destruição do meio ambiente, a exclusão social…), porém, sendo embora também educativos, não tratei estes temas, por ser professor, mas por ser um cidadão deste tempo e desta sociedade.

---

[107] Título original; a obra não está traduzida para Português.

[108] "La imaginación y el humor son las armas de las que me valgo…" Poder-se-ia, na tradução desta frase, utilizar uma expressão idiomática muito idêntica à do texto de partida ("*as armas de que lanço mão*"); contudo, a solução encontrada, mais coloquial, torna-se mais sugestiva e portanto mais condicente com o registo pretendido pelo autor. Acrescente-se apenas que este é mais um exemplo representativo do problema do *background* cultural.

[109] "…en la maestra del aula a la que pertenece la niña…" Há que salientar, neste passo, a solução encontrada para o termo "aula", que não se deve confundir com a palavra "aula" em português. Normalmente, a palavra castelhana refere a "sala de aula", embora, tendo em conta o contexto em que surge nesta frase, não designe o espaço físico da aula, mas antes o grupo, a turma que pertence a essa sala. Trata-se, assim, de mais um exemplo do problema das pressuposições textuais, que exige soluções de tradução esclarecedoras.

[110] "…aunque el libro es coral…" O sentido do adjectivo "coral" não encontra tradução imediata em Português. A palavra deriva do nome "coro", quer em Castelhano, quer na nossa língua, revelando as numerosas vozes que colectivamente se erguem nesta história por detrás da singularidade e da simplicidade de uma narração que é conduzida pelo olhar de uma menina.

Mudar, Não Inutilmente, o Mundo

Por fim, descobrimos que é chegado o tempo de fazer um balanço[111], aqui e na vida. De avaliar o sentido que tem este trabalho continuado com as palavras, na sala de aula e nos livros, um trabalho aparentemente inútil e ridículo na sua desmesurada pretensão de mudar o mundo e de mudar a vida: a velha palavra de ordem do movimento surrealista, actualizada hoje na ideia de que «outro mundo é possível», defendida pelos movimentos que trabalham por uma globalização solidária.

Para exprimir o que sinto, faço meus os versos de José Ángel Valente, o poeta que me tem acompanhado desde a minha juventude. Valente termina um dos seus melhores livros, *La memoria y los signos* (1966)[112], com o poema «Não inutilmente», uma reflexão sobre o sentido da escrita com que desejo também terminar estas minhas palavras:

> […]
> *Respondo-te*
> *que não sabemos ainda*
> *até quando ou até onde*
> *pode chegar uma palavra,*
> *quem a vai acolher nem que boca*
> *com fé bastante*
> *para lhe dar a sua forma verdadeira.*
> *Pois muito além do nosso sonho*
> *as palavras, que não nos pertencem,*
> *ligam-se como nuvens*
> *que o vento um dia precipita*
> *sobre a terra*
> *para mudar, não inutilmente, o mundo.*[113]
> (Valente, 1966)

[111] "Al final, uno descubre que llega el tiempo de hacer balance…" O sujeito "uno", embora sendo gramaticalmente indeterminado, acaba por ter um sentido pessoal para o falante que o aplica. Mais uma vez, no texto de chegada, este sujeito transformou-se numa primeira pessoa do plural, revelada pela desinência do verbo.

[112] Título original; esta obra não está traduzida para Português.

[113] Minha tradução.

Referências Bibliográficas

AA.W. (2002). *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya (La sombra de las palabras, 6).

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (2000). *Carta a una maestra*. Madrid: Editorial PPC.

PAZ, A. Fernández (2001). *No corazón do bosque*. Madrid: Anaya.

– (2002). *Trece años de Blanca*. Barcelona: Edebé.

– (2002). *Avenida del parque. 17*, Madrid: SM.

– (2003). *Noches de voraces sombras*. Madrid: SM.

– (2005). *La escuela de los piratas*. Barcelona: Edebé.

– (2006*a*). *Corredores de sombra*. Madrid: SM.

– (2006*b*). *Muchachas*. Madrid. Grupo Anaya: S.A.

IGLESIAS, M.A. (2006). *Maestros de la República: Los otros santos, los otros mártires*. Madrid: La esfera de los libros.

LUZURIAGA, L. (1956). *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Losada.

RIVAS, M. (1998). *¿Qué me queres, amor?*. Madrid: Alfaguara.

RODARI, G. (2000). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

SZYMBORSKA, W. (1967). *Mil alegrías, un encanto*. Madrid: SM.

VALENTE, J.Á. (1966). *La memoria y los signos*. Madrid: Huerga y Fierro Editores S.L.

3.2 Recordação Literária da Escola: muros de tinta e papel

Berta Piñán[114]

Conheço estes corredores desde os meus treze anos[115], o mesmo corrimão de castanho polido, as mesmas escadas de madeira mil vezes esfregadas[116] durante anos, com lixívia e escova, os janelões enormes[117]. Sei que, por detrás de cada porta, existe a paisagem que se vê do outro lado de cada janela[118]: a norte, o Picu L'Arbolín e os montes de Llueves; das salas de aula que dão para nascente, a capela de Santa Cruz com o grande teixo que ainda se mantém de pé, orgulho da resistência à especulação imobiliária[119], ao pé do qual nos era proibido brincar às «casinhas» com aquelas

[114] Nota do editor: Berta Piñán, poeta e narradora de língua asturiana, é também professora do ensino secundário.

[115] "…desde que tengo trece años…" A oração temporal da frase castelhana foi reduzida, eliminando-se a conjunção "que" e a forma verbal, substituídas por uma expressão nominal composta por dois determinantes (artigo e possessivo) e pelo nome. Obteve-se assim uma expressão mais naturalizada em Português.

[116] "…restregadas una y mil veces…" Um exemplo do problema do *background* cultural, segundo C. Nord: a expressão tradicional, que encontramos no texto de partida, exigiu uma adaptação ao idiomatismo português; ainda que essa adaptação seja breve, é necessária para a fluidez do texto de chegada.

[117] "…los enormes ventanales." Um passo em que se observa a distinta posição do adjectivo face ao nome, uma situação muito frequente quando confrontamos estas duas línguas; um exemplo que remete para o problema do ponto de ênfase.

[118] "…detrás de cada puerta, el paisaje que se ve al otro lado de cada ventana…" Neste momento do texto, apercebemo-nos do diferente uso das preposições numa e noutra língua: ao advérbio "detrás" foi acrescentada a preposição "por", formando-se uma locução adverbial; a preposição contraída com o artigo definido ("al") deu lugar a uma outra contracção, em Português ("do").

[119] "…al norte, el Picu L'Arbolín (…); desde las aulas que dan al este, la capilla de Santa Cruz con el gran tejo que aún se mantiene en pie…" Também neste passo é visível a distinta utilização das preposições, em Castelhano e Português.

bolinhas vermelhas que deixavam as mãos pegajosas[120]; e ligeiramente à direita, os dois carvalhos imensos que atingiam as janelas do terceiro andar. Ao longe, os dois rios, o Sella e o Güeña, cruzando-se como grandes cobras verdes engalfinhadas numa luta de séculos e, ao fundo, a silhueta calcária do monte Pierzu recortada no céu[121] ameno de meados de Setembro, quando o céu das estações estava inexoravelmente ligado ao ciclo escolar e todas as coisas começavam sempre outra vez[122].

Ao caminhar por estes corredores, posso adivinhar as vozes da escola, os gritos ainda infantis, as corridas escadas abaixo e também aquele silêncio especial, um pouco solene, que começa a invadir os cantos quando toca a campainha. Tudo aqui é igual desde os meus treze anos, tudo está exactamente no mesmo lugar, mas também tudo é

---

[120] "…el mismo donde teníamos prohibido jugar «a comidas» con aquellas pequeñas bolas rojas que dejaban pagamento en las manos…" A continuação da frase anterior exigiu também significativas reformulações: o pronome demonstrativo (antecedido de determinante), que repete e reforça o sujeito da frase anterior ("el mismo"), foi substituído por um pronome relativo ("qual") integrado numa locução adverbial de lugar ("ao pé do qual"); esta locução (que tem a função de complemento circunstancial de lugar) substitui o pronome "donde" (que exerce, na frase castelhana, essa função). Por outro lado, a expressão "teníamos prohibido" exigiu uma construção adequada ao verbo "Proibir", em Português (através de "Ser" conjugado com pronome pessoal reflexo). Também a expressão popular, da linguagem infantil, "jugar «a comidas»" necessitou de ser adaptada à cultura portuguesa, num exemplo do problema do *background* cultural; este problema mantém-se na continuação da frase: o diminutivo português, que traduz "pequeñas bolas", recria o tom coloquial e quase íntimo do texto e, para além da pequenez do fruto colhido pelas crianças, sugere ainda a própria infância. Por fim, o nome "pegamento" (complemento directo da forma verbal "dejaban") "transformou-se" no adjectivo "pegajosas", mantendo-se a raiz da palavra, comum às duas línguas, e a sugestão táctil e até visual que nos faz reviver a infância.

[121] "…recortada contra el cielo…" Mais um exemplo da distinta aplicação das preposições nas duas línguas. Neste caso, a preposição "contra" parece sugerir um efeito visual de relevo desse "recorte" que se destaca do céu; em Português, a expressão não tem esse poder sugestivo: "recortada no céu" parece sugerir um desenho traçado no céu, dele fazendo parte, como uma enorme pintura.

[122] "…y todo, siempre, comenzaba de nuevo." A frase da autora espanhola revela uma certa intenção poética, que caracteriza todo este texto, e foi necessário aqui recriar esse sentido poético e atender ao ritmo pausado da frase. Tendo o Português europeu uma sonoridade vocálica menos aberta do que o Castelhano, o que afecta o ritmo das frases, optou-se por substituir o pronome "todo" pela expressão "todas as coisas" que, além de prolongar um pouco o ritmo das palavras, apresenta também vogais menos fechadas e tem, na nossa língua, uma ressonância mais poética do que o pronome "tudo"; optou-se também por deslocar o advérbio "sempre", colocando-o após o verbo, a fim de equilibrar o ritmo da frase.

diferente[123]. Porque tudo se tornou mais pequeno. Do alto do olhar adulto, reduziram-se de repente os tamanhos dos objectos, a dimensão dos espaços[124]. Como a roupa mal lavada, enquanto crescemos, as dimensões da infância vão-se apequenando e aquela grande avenida de plátanos a caminho da escola é agora apenas uma rua apressada até ao estacionamento municipal; as longas tardes de inverno na sala de jantar de casa dão para um café rápido entre um e outro assunto por resolver, e os verões intermináveis, aqueles em que o tempo era suficientemente dilatado para se conseguir transformar o mundo, só nos permitem agora uma viagem acelerada a qualquer capital europeia e um instante ao sol do Mediterrâneo. Também as salas de aula são mais pequenas, os tectos menos altos e o quadro, aquele quadro imenso, vazio, impossível de abarcar[125], diante do qual sofríamos a vertigem do nada, encho-o agora com quatro traços, enquanto compreendo claramente que sempre pertenceu ao reino dos adultos.

Regresso ao Primeiro Dia de Aulas

Todas as coisas têm aquele ar ao mesmo tempo familiar e estranho neste primeiro dia de aulas em que regresso ao lugar onde estudei, onde passei tantas horas e tantos anos e

[123] "Todo es aquí igual (…), todo es exacto pero también todo es diferente." Nesta frase, alterou-se a posição do advérbio de lugar, fazendo-o anteceder o verbo: um exemplo da distinta localização do ponto de ênfase. A segunda oração sofreu mais alterações: o verbo "Ser" deu lugar ao verbo "Estar"; o adjectivo "exacto" foi substituído por uma expressão constituída pelo advérbio de modo "exactamente", seguido do complemento "no mesmo lugar"; esta oração foi ainda separada da oração seguinte através de uma vírgula (ausente, no texto de partida), de acordo com as regras portuguesas respeitantes à pontuação. Embora a frase castelhana se construa com recurso à anáfora ("Todo es…"), a necessidade de reconstruir adequadamente o texto obrigou a que se perdesse esse efeito.

[124] "Los tamaños de los objetos, la dimensión de los espacios se ha reducido de pronto, desde la mirada adulta." Observamos, neste caso, mais um exemplo do problema do ponto de ênfase: em Português, a frase inicia-se com o complemento circunstancial (cujo sentido foi reforçado pela expressão "do alto"). Por outro lado, optou-se pelo uso do plural na forma verbal, atendendo à concordância exigida pelo sujeito composto. Aliás, se, num texto escrito em Português, numa situação comunicativa idêntica, seria impensável a não observância rigorosa da norma gramatical (mormente, reunindo nomes de prestigiados professores e investigadores, escritores e poetas), no âmbito da cultura espanhola, esse compromisso não parece ser impreterível; neste texto, a autora gere a linguagem ao ritmo das suas lembranças. E o pendor literário do texto passa, neste caso, pela intimidade com o leitor, o que traz consigo uma certa espontaneidade linguística. Isso explica a tolerância para com uma falha gramatical bastante comum que, na linguagem corrente (quer em Castelhano, quer em Português) já não é sentida como falha.

[125] "…aquella inmensa, vacía e inabarcable pizarra…" Mais um exemplo da diferente localização dos adjectivos face ao nome, em Castelhano e em Português; no texto de chegada, o nome "quadro" é posicionado antes dos adjectivos que o qualificam. Quanto ao último deles, no texto de partida, ("inabarcable") é substituído pela expressão "impossível de abarcar", que mantém a mesma função gramatical e transmite junto do leitor o efeito pretendido pela autora.

onde hoje, transformado em escola secundária, mal consigo desviar os meus passos até à mesa grande, a secretária do professor, enquanto deito um olhar, pelo canto do olho, às últimas mesas da sala, lá bem atrás[126], «p» de Piñán, claro está, depois de ti, só as Rodríguez, as Suero, as Suárez, as Valcárcel. Aqui, neste momento em que me aproximo da mesa da professora no mesmo lugar onde decorreu a minha infância escolar, confluem inevitavelmente duas partes da minha vida, e aquilo que até agora foram fragmentos, pedaços soltos sem conexão aparente, aglutina-se, reconstrói um *puzzle* que imagino desenhado já de antemão num lugar desconhecido. Olho a sala de aula. Em três filas de dois a dois, caras adolescentes, algumas com traços que parecem vagamente familiares, com apelidos que ainda reconheço, e ali atrás, meio escondida por uma colega mais corpulenta[127], uma menina de catorze anos folheia um livro aberto escondido entre os cadernos enquanto escuta as explicações da professora, que agora sou eu, mas que também pode reconhecer-se nela, nessa adolescente absorta por entre as páginas de um livro, alheia a tudo, alheia até às aulas de literatura, só ela, a sós contra o mundo, percorrendo a passos incertos as rotas da fantasia. E é também, embora ela não o saiba ainda, Alice do outro lado do espelho, a eterna Alice perguntando: «Mas o que acontece quando chegas outra vez ao princípio?».

Dizia Borges que, se quiséssemos dedicar-nos à literatura[128], era preciso fugir de duas coisas como da peste: de dirigir uma revista literária e de dar aulas de literatura. Eu há muitos anos que caí no incumprimento, não sei se deliberadamente ou não, das duas premissas borgianas e, contudo, continuo empenhada neste ofício mais ou menos estranho que é o de escrever. Mas não me esqueço do preceito do mestre e quando passo

---

[126] "…miro de reojo las últimas mesas del aula, atrás del todo…" Um outro caso em que surgiu o problema do *background* cultural. A adaptação à expressividade própria do Português exigiu entretanto a inclusão da preposição "a", contraída com o artigo que antecede "mesas". Por seu turno, o advérbio de lugar "lá", em Português, mantém a intenção da autora no sentido de proporcionar ao leitor uma "visita guiada" muito íntima à sala de aula da sua adolescência. E essa sensação de proximidade intensifica-se ao reforçar-se o advérbio "atrás" com o advérbio "bem", que, reflectindo embora um uso menos clássico da língua portuguesa, adquire aqui a expressividade que convém assegurar.

[127] "…medio escondida tras una compañera más corpulenta…" Neste caso, haveria a opção de utilizar a locução adverbial "atrás de", mas a preposição "por" pareceu mais espontânea, como convinha ao tom coloquial da autora.

[128] "…si querías dedicarte a la literatura…" A intenção coloquial da autora leva-a a utilizar esta segunda pessoa do singular, um traço já comentado no anterior capítulo. No texto de chegada, foi necessário substituir essa pessoa gramatical pela primeira do plural, tal como se diria em Português no mesmo contexto.

uma temporada «de sequeiro» sem produzir mais do que uma espécie de «literatura de urgência», penso: «agora sim, agora finalmente vai cair sobre mim a maldição borgiana. Acabou-se». Mas, nem eu sei como, vem depois uma ideia, um verso, algo que se impõe acima das rotinas do quotidiano e se esforça por sair, por se converter em matéria literária. E o jogo começa outra vez, como naquela canção de escola de *Antón Pirulero*[129].

Na verdade, dar aulas de literatura não é talvez a melhor ocupação para quem quer dedicar-se ao ofício de escrever[130], mas é, ao fim e ao cabo, uma das ocupações normais que dão de comer no mundo da escrita. Porque, de facto, diante do mito do poeta esquecido do mundo pela força arrebatadora da inspiração, a realidade é que «comer» – e não me refiro ao alimento intelectual – é muito importante para escrever[131] (e, por extensão, para qualquer coisa que queiramos levar a bom termo com mais ou menos

---

[129] Jogo infantil em que os participantes se dispõem formando uma roda, assumindo um deles o papel de «*Antón Pirulero*»; este canta a canção que acompanha o jogo, tocando no queixo com o punho fechado: «Antón, Antón,/ Antón Pirulero,/ cada cual, cada cual/ que atienda su juego,/ y el que no lo atienda,/ pagará una prenda». Cada um dos outros jogadores escolhe um instrumento musical e finge que está a tocar, ao som da canção; de repente, o que canta começa a imitar um dos amigos. Este, ao aperceber-se, deixa de "tocar" e passa a tocar no queixo como fizera antes «*Antón Pirulero*». Mas, caso esteja desatento ou se engane nos gestos, perde e paga uma "prenda". Para apanhar distraídos os jogadores, o que faz de «*Antón Pirulero*» começa a cantar e a imitar com um ritmo cada vez mais rápido e, por vezes, é ele próprio que se engana e perde. (http://www.elhuevodechocolate.com).

[130] "La verdad es que dar clases de literatura no es, quizás, la mejor de las ocupaciones que se puedan tener para dedicarte al oficio de escribir…" A coloquialidade da autora é dominante nesta frase: o sujeito indeterminado que surge na oração relativa vê-se substituído por um "*tú*" presente na forma verbal "dedicarte". Na tradução desta frase, optou-se por omitir a oração relativa, que em Português era dispensável, e recuperar o sujeito indeterminado através do pronome "quem", seguido do verbo "Querer" no Presente do Indicativo; a forma pronominal "dedicar-se" mantém a coerência com esse sujeito. Esta solução permite o equilíbrio da frase, que começa com um Infinitivo ("dar").

[131] "…bien es verdad que, frente al mito del poeta olvidado del mundo ante la fuerza arrebatadora de la inspiración, la realidad es que «comer» (…) es muy importante para escribir…" Neste passo, em que sobressai, mais uma vez, o uso diferenciado das preposições, numa e noutra língua, destaca-se ainda a necessidade de adaptar o texto de chegada ao rigor gramatical exigido pela cultura portuguesa, numa situação desta natureza; a expressão inicial: "bien es verdad" começa por constituir a oração subordinante numa frase com sucessivas interrupções, num discurso marcadamente coloquial, cuja oração subordinada ("que… «comer» es muy importante para escribir") quase se perde. Acresce ainda o facto de surgir, após o longo complemento que se introduz a seguir ao referido início da frase, uma outra oração subordinante (talvez retomando aquele início): "la realidade es…". Na tradução para Português, foi necessário reconstruir esta frase: a "primeira" oração subordinante, cuja função será depois assegurada pela expressão "a realidade é…", foi substituída por uma locução adverbial de afirmação ("de facto").

sensatez). Ainda que, com o Romantismo, tenha ficado arraigada no imaginário colectivo a ideia de que o poeta empreende a criação do poema numa espécie de transe místico, não deixa de ser significativo que logo Baudelaire – o poeta que de alguma forma encarna o nascimento da modernidade literária – seja o primeiro, de modo contundente, a acometer contra tanto «arrebatamento» romântico. No capítulo VI do seu breve opúsculo *Conselhos aos Jovens Literatos*[132], que tem como título «Do trabalho diário e da inspiração», opta por uma sensatez moderníssima ao afirmar que:

> *A orgia não é mais a irmã da inspiração: rompemos esse parentesco adúltero. Os nervos à flor da pele e a fraqueza de certas naturezas belas testemunham quanto baste esse odioso preconceito.*
>
> *Uma alimentação substancial, mas regular, é a única coisa necessária aos escritores fecundos. A inspiração é, decididamente, a irmã do trabalho diário.*[133](Baudelaire, 2006: 20).

A reflexão do poeta adquire ainda mais importância se a contextualizarmos na época e no momento que lhe correspondem. Além do mais, a alusão a uma boa alimentação, tão distante do mito romântico, parece que ambicionava acabar com aquela ideia do «*maldito*» que alguns escritores, entre os quais podia incluir-se o próprio Baudelaire, haviam fomentado com a sua vida e a sua obra. Um século depois, o pintor Pablo Picasso irá popularizar a ideia essencial de Baudelaire, com aquela sua famosa frase, quando lhe perguntaram se acreditava na inspiração: «Sim, mas que ela me encontre a trabalhar».

Mas tudo isso só há-de vir mais tarde, quando eu voltar às salas de aula como professora de língua e literatura espanholas. Por agora, continuo do outro lado da carteira, tenho oito ou nove anos e começo a converter-me na leitora voraz em que me tornarei mais tarde. Sendo embora um edifício grande, luminoso e bem equipado, da época da Segunda República, não temos biblioteca na escola e terei que esperar pelo liceu[134] para saber o que é uma biblioteca escolar. Por agora, frequento a biblioteca da

---

[132] Título da tradução portuguesa: Charles Baudelaire (2006). *Conselhos aos Jovens Literatos*.

[133] Citação transcrita da tradução portuguesa.

[134] "…instituto…" A escolha da palavra "liceu", que já não faz parte da realidade escolar portuguesa, ficou a dever-se justamente à época a que a autora se reporta; em Portugal, nessa mesma época, as escolas secundárias designavam-se desse modo (à excepção das escolas comerciais e industriais, que não correspondem à realidade referida pela autora).

terra, que não é mais do que um lugar triste[135], húmido e escuro, dirigido por uma bibliotecária que é contrária a qualquer relação das crianças com os livros[136], de modo que ir até lá constitui um autêntico acto de coragem. Claro que, nesta altura, aos oito ou nove anos, conhecia os livros de sobejo, eram para mim objectos reais e físicos, podia tocá-los, guardá-los, lê-los com paixão ou com angústia, mas não tinha uma ideia clara da sua proveniência: quantos é que havia, onde é que se faziam e, acima de tudo, quem é que os fazia, eram perguntas que ultrapassavam todos os meus conhecimentos. Para lá das estantes da minha casa, da biblioteca pública ou da livraria onde comprávamos os cadernos e as esferográficas para a escola, tais interrogações perdiam-se no imenso oceano da minha ignorância infantil.

Os Meus Primeiros Versos nos Cadernos da Escola

E foi então, num daqueles prolongados dias de Verão, que passou lá por casa um jesuíta, parente do meu pai[137], que nos visitava de vez em quando com um ou outro pequeno presente. Daquela vez trazia-nos algo muito especial: um livro, que ele mesmo tinha escrito, acerca das calçadas romanas nas Astúrias, na zona de Oseya de Sayambre. Aquele livro do parente jesuíta descansava a um canto da mesa enquanto comíamos, a sua foto na badana e o seu nome destacado na capa. De repente, senti mexer-se o chão

[135] "…la biblioteca del pueblo, un lugar más bien triste…" A adjectivação desse "lugar" surge, em Castelhano, acentuada pelos advérbios de intensidade, efeito que, em Português, se procurou, transformando o aposto numa oração relativa e utilizando uma expressão comparativa muito comum ("não é mais do que").

[136] "…una bibliotecaria contraria a que los niños y niñas tengamos alguna relación con los libros…" Neste caso, o adjectivo "contraria" deu lugar a uma oração relativa com a mesma função. Por sua vez, a oração que dá continuidade à frase, em Castelhano, foi substituída, em Português, por um complemento que dispensou o verbo; optou-se também por aglutinar a expressão "niños y niñas" através da palavra "crianças", uma vez que a expressão "*meninos e meninas*" se tornaria algo artificial; por fim, o determinante "alguna" foi substituído pelo determinante "qualquer", em Português.

[137] "Y fue entonces (…) cuando vino por casa un pariente jesuita de mi padre…" Nesta frase, foi necessário substituir a conjunção "cuando" por "que", seguindo-se outras adaptações: a expressão quotidiana "vino por casa" deu lugar a uma expressão equivalente em Português, substituindo-se o verbo "Venir" pelo português "Passar" e acrescentando-se o advérbio "lá" à expressão traduzida; por outro lado, o termo castelhano "jesuita", que na frase funciona como adjectivo qualificando "pariente", assume-se como nome, em Português, tornando-se aposto a expressão "parente do meu pai".

debaixo dos pés[138] e, não sei por quê, nesse preciso momento, compreendi em toda a sua dimensão a realidade da escrita e senti uma dessas extraordinárias revelações infantis: também eu queria ser escritora. Não tinha a mais pálida ideia do que queria escrever, nem como, nem quando, mas sabia que queria ser escritora. Verdade seja dita, durante anos e anos[139] também senti com a mesma força que queria ser missionária no Burundi e enfermeira na China, veterinária ou egiptóloga, mas o que é certo é que, apesar dessas outras vocações ou projectos de vocação, guardei intacta aquela primeira revelação no baú da memória[140] até alguns anos depois, quando em plena adolescência atormentada tracei os meus primeiros versos, com mão trémula[141], nas margens dos cadernos da escola.

E toda aquela aprendizagem se ia produzir, para o bem e para o mal[142], entre as paredes de uma sala de aula. Tal como a maioria dos professores, eu nunca cheguei a abandonar as salas de aula; como aluna, como professora, até como escritora, a minha

---

[138] "…el suelo se movió bajo mis pies…" Neste caso, as adaptações à expressividade da língua portuguesa passaram por introduzir o verbo "Sentir", na primeira pessoa do singular (o que substituiu o possessivo "mis"), "transformando" o sujeito ("el suelo") num complemento directo ("o chão"); o pretérito indefinido "se movió" dá lugar a um infinitivo.

[139] "Bien es cierto que en años sucesivos…" Mais um exemplo da necessidade de transformar o idiomatismo da língua de partida na expressividade própria da língua de chegada. Neste caso, tratou-se de substituir uma expressão de afirmação de registo coloquial noutra equivalente; a conjunção foi omitida e o complemento circunstancial de tempo iniciado pela preposição deu lugar a um outro, introduzido por um advérbio; a expressão coloquial "anos e anos" substituiu "años sucesivos", mantendo a coloquialidade do discurso.

[140] "…pero lo cierto es que frente a esas otras vocaciones (…), guardé aquella primera revelación intacta en el baúl de la memoria…" Também aqui se procedeu a algumas reformulações do texto de partida: antes de mais, optou-se, entre outras possibilidades, por alterar a expressão introdutória da frase, aplicando um pronome relativo (cujo antecedente é o pronome demonstrativo "o"); em seguida, a locução preposicional "frente a" foi substituída por outra em Português ("apesar de"); por fim, o adjectivo "intacta" foi deslocado para junto do verbo "Guardar", num exemplo que ilustra, uma vez mais, o problema do ponto de ênfase, que implica diferenças sintácticas entre as duas línguas.

[141] "…tracé com mano temblorosa mis primeros versos…" O mesmo caso da nota anterior.

[142] "…para bien y para mal…" Neste breve complemento, foi adicionado o determinante artigo "o" antes dos nomes "bem" e "mal", em Português, adaptando-se assim a expressão ao idiomatismo da língua de chegada.

vida decorre[143] à volta de campainhas, lições, manuais, intervalos, exames, direcções de turma[144], e daí que boa parte das experiências, peripécias, amizades, alegrias ou desilusões ao longo da minha vida girem em torno dessa sala[145] onde estudo, onde trabalho, onde escrevo, onde represento diferentes papéis e personagens e onde me aproximei, pela primeira vez, da literatura[146].

Há algum tempo, ao ler o livro *Zen en el arte de escribir*, do mestre da ficção-científica Ray Bradbury (2002)[147], chamou-me a atenção um capítulo em que o autor conta que passou anos da sua vida de "pré-escrita" a elaborar longas listas de palavras sem sentido ou conexão aparentes e como essas listas, com o tempo, se foram

[143] "…yo nunca llegué a abandonar las aulas, como alumna, como profesora, incluso como escritora, mi vida transcurre…" No caso desta frase, como noutras, foi necessário alterar a pontuação utilizada pela autora, ao terminar a primeira oração: em Português, o ponto e vírgula substitui a vírgula, marcando assim uma pausa mais pronunciada, embora mantendo a ligação e a continuidade entre essa primeira oração e a oração seguinte. A pontuação, como já foi observado anteriormente, é um aspecto que revela também algumas diferenças entre as duas línguas, sobretudo no que diz respeito às pausas: normalmente, em Português, exige-se a marcação clara das pausas quando estas assentam na divisão de orações. No caso concreto desta frase do texto de partida, poderemos estar perante um procedimento estilístico intencional (a autora pode ter desejado dar à expressão "como alumna, como profesora, incluso como escritora" a dupla função de terminar a oração anterior e iniciar a oração seguinte). Contudo, este modo de usar a pontuação não é uma atitude constante no texto de partida. Na tradução da frase, coloca-se a dúvida sobre a opção a tomar: ou se mantém aquele procedimento (visível através de uma pontuação que sugere um ritmo mais rápido, como o ritmo de vida que a autora evoca), ou se introduz uma ligeira alteração, com uma pontuação que sublinhe mais a pausa entre as duas orações acima referidas. Esta última opção, embora não recupere o procedimento da autora, adequa-se melhor, neste caso, à língua portuguesa.

[144] "tutorías" A palavra "tutorías", no contexto da realidade escolar, encontra equivalência na expressão portuguesa, que transmite igualmente o conceito de orientação e supervisão pedagógica de grupos/ turmas de alunos. Actualmente, a palavra "tutoria" começa a utilizar-se em Português, no contexto universitário, por influência do Inglês.

[145] "…giren en torno a esa aula…" Mais um exemplo do diferente uso das preposições em cada uma das línguas.

[146] "…donde me acerqué, por primera vez, a la literatura." Neste caso, a diferença observada no uso das preposições provém da regência do verbo "Aproximar(-se)", em Castelhano e em Português.

[147] Optou-se, neste caso, por conservar o título espanhol, datado de 2002 e referente à obra lida "há algum tempo", aqui citada pela autora, dado que não se encontrou registo da sua publicação em Português.

convertendo, sem que ele antes o pudesse supor, numa fonte de ideias[148] para narrativas, personagens e histórias. Fez-me pensar porque nos meus primeiros anos de escola eu também enchia cadernos com longas listas de palavras, como uma espécie de coleccionadora linguística que minuciosamente arquivasse as suas capturas[149]. Penso agora que seria talvez pelo puro prazer de escrever, não só pela descoberta da linguagem, mas também no sentido mais físico da palavra: observar como a minha mão traçava as letras no papel branco provocava-me um prazer e uma emoção que ainda hoje tento evocar no monitor do computador.

Mas toda aquela história da escrita era ainda, nos anos da escola, um edifício sem cimento. Na realidade, a única coisa que nessa altura fazia de forma caótica mas voraz era entregar-me a esse outro prazer primordial e inigualável que é a leitura. E embora eu não pudesse ainda sabê-lo, aquilo seria uma chave fundamental e irrenunciável na minha vida futura. Lembro-me de que a poeta russa Marina Tsvvietáieva dizia que «só se pode reflectir sobre uma obra de modo retrospectivo, indo do último passo que se deu até ao primeiro: percorrer com os olhos abertos o caminho percorrido às cegas»[150]. Provavelmente, alcançar a idade adulta não será mais do que começar a ganhar uma perspectiva sobre a vida, de modo que aquilo que até então mais não foi do que meros fragmentos, pedaços soltos, começa a ter um fio condutor (real ou fictício) que os aglutina e lhes traz uma espécie de sentido, de coerência interna.

Ao longo de todos estes anos como leitora, como escritora, como professora de literatura, perguntei-me muitas vezes uma coisa que os nossos alunos e alunas nos perguntam constantemente: para que é a literatura?; qual é, de facto, a sua utilidade, se é que tem de ter alguma? De entre os milhares de respostas possíveis quero aqui escolher

---

[148] "…largas listas de palabras sin aparente sentido o conexión (…) habían ido convertiéndose con el paso del tiempo en una fuente insospechada de ideas…" Ao longo desta frase, verificamos novos exemplos do distinto posicionamento do ponto de ênfase, no discurso de cada uma das línguas, nomeadamente no que se refere à diferente colocação dos adjectivos em relação aos nomes que qualificam.

[149] "…como una especie de coleccionista lingüística que llevara cuenta minuciosa de sus capturas." Nesta frase, evitou-se o decalque da expressão cristalizada "*llevar cuenta de…*" (em Português, "levar (algo) em conta"), substituindo-a pela forma verbal "arquivasse", que se integra no sentido da frase; o adjectivo "minuciosa" foi convertido num advérbio de modo com a mesma raiz.

[150] Minha tradução.

uma que li recentemente no livro *No Bosque do Espelho*, de Alberto Manguel[151]. Diz assim:

> *Vagueamos [pelo mundo] num estado de maravilhamento (...) Os livros que lemos ajudam-nos a nomear uma pedra ou uma árvore, um momento de alegria ou de desespero, o suspiro de um ente querido ou o assobio de um pássaro, projectando uma luz sobre um objecto, um sentimento, um reconhecimento, e dizendo-nos que este aqui é o nosso coração depois de um sacrifício demasiado longo, que há a sentinela admoestadora do Éden, que o que ouvimos era a voz que cantava perto do Convento do Sagrado Coração. Estas iluminações, por vezes, ajudam; a ordem em que se dá a vivência da experiência e a nomeação não importa muito. A experiência pode vir primeiro e, muitos anos depois, o leitor pode encontrar o nome que vai chamar-lhe nas páginas do* Rei Lear. *Ou pode vir no fim, e um vislumbre de memória pode trazer-nos uma página que julgávamos há muito esquecida de um exemplar estafado de* A Ilha do Tesouro. (Manguel, 2002: 25)[152]

Com estas e outras reflexões, Manguel enuncia uma premissa com a qual não posso estar mais de acordo: a literatura estabelece uma relação de continuidade entre a própria experiência e a capacidade que temos para nomear o mundo, para o explicar aos outros e, talvez mais importante, para o explicarmos a nós próprios. Contudo, isto não evita que sejam muitos os momentos de desânimo e a pergunta inicial multiplica-se em todas as suas vertentes: que impulso nos leva a escrever páginas, a contar histórias, a criar personagens e a medir versos que já estão praticamente – seria inútil não o reconhecer – contadas, criadas, medidos, escritos? Henry James perguntava-se por que escrevia Flaubert se era evidente que lhe doía tanto.

Ler e Escrever para Pôr em Ordem o Caos

Talvez o impulso criador, o primeiro impulso que nos incentiva a escrever, seja a própria leitura. As pessoas que escrevem, na sua maioria, confessam-se leitores apaixonados[153]; a leitura alimenta a nossa capacidade de efabulação e leva-nos às águas

[151]Título da tradução portuguesa: Alberto Manguel (2009). *No Bosque do Espelho*.

[152] Citação transcrita da tradução portuguesa.

[153] "La mayor parte de las personas que escriben se confiesan apasionados lectores…" Um novo caso, no texto de partida, em que se verifica a não concordância entre o sujeito e o predicado da frase (o que ocorre ainda em relação à forma verbal da oração relativa: "escriben"); a solução para contornar esse aspecto consistiu em alterar o sujeito da frase, aproveitando aquela oração relativa e o seu antecedente ("as pessoas que escrevem"), que, expressando-se no plural, facilmente concorda com o predicado; o que se apresenta como sujeito na frase castelhana torna-se um complemento que funciona como aposto.

pantanosas da criação, do mesmo modo que a escrita nos devolve às correntes tranquilas da leitura. «Que tipo de mistério é esse que faz com que o simples desejo de contar histórias se transforme numa paixão, e que um ser humano seja capaz de morrer por essa paixão, morrer de fome, de frio ou do que for, desde que seja capaz de fazer uma coisa que não pode ser vista nem tocada, e que afinal, pensando bem, não serve para nada?»[154], pergunta-se García Márquez no seu livro *Como Contar um Conto* (1997)[155]. As respostas são muitas e repetem-se insistentemente, por todo o mundo, em todas as línguas, em todos os tempos[156]. «Eu é outro», dizia Rimbaud. Sair de nós mesmos, penetrarmos nas cavernas do mistério, na escuridão da noite, viver as vidas que não somos capazes de viver na realidade, engrandecer a nossa existência, dilatar o tempo, agarrar aquela tarde que nos escapa entre as mãos, «eu é outro» porque posso ser os que eu quiser e navegar pelo Mississipi na balsa de Huckleberry Finn e resgatar o coração das trevas pela mão de Conrad[157] e escalar a montanha mágica num sanatório suíço e viver sob o vulcão com Malcom Lowry. Eu sou outro porque posso fazê-lo entre as páginas de um livro que leio, que escrevo.

Escrever por ofício, escrever por prazer e por aquele outro prazer mais estranho que é necessidade; escrever para pôr ordem no caos, para explicar e para nos explicarmos o mundo; escrever para expandir a realidade, para lutar contra o tempo, para resgatar do esquecimento aquilo que foge; escrever por diversão, por entretenimento, por hábito, por vício, por interesse; escrever para que gostem de nós, para lutar contra a solidão, para expulsar os nossos medos e os nossos demónios; escrever porque não sabemos fazer outra coisa melhor ou porque é a única coisa que sabemos fazer. Escrever porque

[154] Citação transcrita da tradução brasileira.

[155] Título da tradução brasileira: G. García Márquez (1997). *Como Contar um Conto.*

[156] "…de un lado a outro del mundo, de una lengua a outra, de un tiempo a outro." Neste passo, a reformulação do texto foi mais longe do que a simples alteração das preposições empregues; foi necessário encontrar uma expressividade mais adequada à língua de chegada, que ganhou um maior efeito de síntese, quer através dos plurais ("línguas"; "tempos"), quer através do pronome "todas" /"todos".

[157] "…de la mano de…" Neste caso, tratou-se apenas de adaptar (alterando a preposição) a expressão castelhana à expressão idêntica portuguesa, ambas bastante enraizadas linguisticamente.

gostamos e porque também poderão gostar os outros ou as outras que nós próprios somos enquanto leitores actuais ou futuros[158].

Mas escrever é, acima de tudo, um acto solitário, uma partida que se joga sem rivais, um exercício de que retiramos o pior e o melhor do que trazemos cá dentro e que, por isso, é muitas vezes um exercício doloroso[159]. Durante aquelas horas que decorrem diante do papel, diante do monitor do computador, estamos a tecer de forma misteriosa um vínculo com os outros, com aqueles e aquelas que vão ler-nos e que talvez nunca venhamos a conhecer. Nessa divisão da casa onde escrevemos, onde lemos a sós, abre-se uma porta para o mundo, uma janela através da qual nos debruçamos para as vidas e as emoções dos outros, um corredor que nos permite atravessar distâncias e tempos, que nos permite partilhar com estranhos, talvez até com pessoas que nem tenham ainda nascido, o mundo que estamos a criar [160], numa espécie de permanente contemporaneidade.

Por isso, leitura e escrita são duas actividades obrigatoriamente interdependentes. Porque não existem fórmulas mágicas para escrever: aprende-se a escrever lendo e escrevendo[161]: «Sabes o que devias fazer? – diz o mestre Flaubert a Louis Colet, numa carta de 15 de Janeiro de 1853: adquirir o hábito *piedoso* de ler todos os dias um

[158] "Escribir porque nos gusta y porque a otros y otras que somos nosotros mismos convertidos en lectores presentes o futuros también pueda gustarles." Nesta frase observamos uma resolução possível do problema do ponto de ênfase: o momento em que se torna mais notória a transformação exigida pela língua de chegada surge no início da segunda oração ("porque também poderão gostar"), que se deslocou do fim da frase castelhana; a mudança do ponto de ênfase é ainda visível na oração relativa com que a frase continua ("que nós próprios somos"). Por fim, substituiu-se o particípio passado "convertidos" pela conjunção "enquanto".

[159] "…un ejercicio en el que sacamos lo peor y lo mejor de lo que llevamos dentro y, por lo tanto, muchas veces es un ejercicio doloroso." Nesta outra frase, comecei por adaptar a expressão "*llevar dentro*" ao idiomatismo português, acrescentando o advérbio "cá"; depois, foi necessário acrescentar o pronome relativo "que" antes da oração relativa (omisso no texto de partida); o verbo "Ser" foi deslocado para junto do pronome. Obteve-se assim um discurso correcto e fluido na língua de chegada.

[160] "…compartir el mundo que estamos creando com extraños, com gente que quizá aún no ha nacido…" Também neste exemplo se observa a diferente localização do ponto de ênfase numa frase e na outra, ao deslocar-se o complemento directo para o fim do enunciado. De realçar ainda a adaptação efectuada no complemento pedido pelos verbos "Compartir" / "Partilhar": o advérbio de dúvida foi colocado no início desse complemento, em Português, e reforçado com a preposição "até"; o advérbio de negação "nem" substituiu "no", contribuindo para o sentido de probabilidade do complemento.

[161] "…a escribir se aprende leyendo y escribiendo…" Mais um exemplo do problema do distinto ponto de ênfase.

clássico pelo menos durante uma hora». E eu acredito que é absolutamente verdade[162]. Não podemos pensar que a escrita, a boa escrita, é um fenómeno espontâneo que surge do nada, como um salto no vazio. Podemos ter uma intuição ou um talento mais ou menos profundos para a arte da escrita mas, seja como for, precisamos de aprender a interiorizar alguns recursos e ferramentas da linguagem, em suma, precisamos de ler e, mais ainda, ler muito e «ler bem».

Tudo nos leva a pensar que a literatura, do ponto de vista da leitura ou do ponto de vista da escrita, requer um processo de aprendizagem. E como toda a arte, desde a arte de pescar à arte de compor música, só se aprende com a prática. Conta-se que Sócrates, antes de beber o veneno, explicou aos amigos que, durante toda a sua vida, tinha tido um sonho e que nesse sonho se repetia sempre a mesma ordem: «pratica a arte», dizia. E Sócrates, nesses instantes antes da morte, sentia-se satisfeito ao pensar que essa arte era nem mais nem menos do que a filosofia. O próprio Ray Bradbury fala da sua experiência com a escrita como a de um trabalhador que, pouco a pouco, e graças ao esforço continuado, vai conhecendo o seu ofício:

> *Ao fim do dia o menor esforço significa uma espécie de vitória. Lembrem-se do pianista que dizia que, se não praticasse um dia, era ele próprio quem se apercebia disso; se não praticasse dois dias, notavam-no os críticos; e, ao fim de três dias, apercebia-se o público.* (Bradbury, 2002)[163]

Não se pode dizer que a escola pública espanhola de finais dos anos sessenta e início dos anos setenta do século passado era um lugar ideal para a prática da arte da escrita nem, em boa verdade, de qualquer arte. Repressora, autoritária, ancorada em métodos e procedimentos do passado e firmemente arraigada nos valores ideológicos e religiosos do regime franquista, seria antes um lugar bem desagradável[164] ou, pelo menos, bem

[162] "Y yo creo que es del todo cierto." Nesta frase, como em muitos outros casos, tratou-se de adaptar o discurso à expressividade da língua portuguesa.

[163] Minha tradução.

[164] "…podia llegar a ser un lugar más bien desagradable…" Também aqui verificamos a necessidade de reformular a construção do texto de partida, adaptando-o ao modo de dizer próprio da língua de chegada: a perifrástica que dá início à frase é substituída por uma forma simples de Condicional; a expressão comparativa "más bien" dá lugar ao advérbio "antes"; por fim, o grau comparativo de superioridade que intensifica o sentido do adjectivo "desagradable", dá lugar ao grau superlativo absoluto analítico ("bem desagradável"), o que no conjunto da frase assegura a mesma ideia.

pouco apropriado para abrir as mentes e os corações infantis aos infinitos prazeres da ciência e da cultura. No entanto, uns mais, outros menos, todas e todos nós tivemos, alguma vez, um professor, uma professora[165] que brilhava sobre o cinzentismo generalizado e conseguia abrir para nós, ainda que só por uns instantes, ainda que só ao longo de um ano escolar, as portas inesgotáveis do conhecimento e da imaginação. Na realidade, aquelas portas voltavam muito frequentemente a fechar-se nas nossas caras com o estrondo da ignorância e do preconceito[166]. Mas nesse momento, até mesmo nesse momento, quando todos os caminhos tinham sido barrados, restava-nos ainda a literatura. A aventura de ler tinha as suas próprias regras e ninguém podia vir pôr portas, corredores e cadeados à fantasia.

Olhando agora para tudo isso[167] com a perspectiva do tempo que passou e desse outro lado do espelho que é a minha posição como professora, compreendo que a escola pública dessa época nos oferecia um modelo de formação muito deficiente, embora eficaz em certos aspectos. Disso tudo, o que aqui me interessa é destacar duas grandes lacunas que, com o tempo, se têm vindo a tornar mais evidentes e que de certa forma, ao fim de trinta anos, continuam a ser matérias pendentes no nosso sistema de ensino[168].

---

[165] "…quien más y quien menos, todas y todos hemos tenido algún maestro, alguna profesora…" Neste exemplo, para além da adaptação discursiva requerida pela língua de chegada, sobressai a intenção por parte da autora (que a tradução deverá respeitar) de utilizar o feminino, ao lado das formas de masculino (no pronome "todas"/"todos" e nos nomes "maestro"/"profesora"), evitando o plural generalizante expresso no masculino. Será decerto uma afirmação da igualdade das mulheres, através da adopção de uma atitude linguística que recusa a desigualdade, uma atitude que a autora repete em diversos momentos deste texto.

[166] "…con demasiada frecuencia, aquellas puertas volvían a cerrarse delante de nuestras narices con los grandes portazos de la ignorancia y del prejuicio." Mais uma vez, a necessidade de atender à expressividade própria de cada língua no processo de tradução: a locução adverbial que inicia a frase foi substituída pelo advérbio "frequentemente" (que mantém a raiz do nome "frequencia"), modificado pelo advérbio "muito"; a expressão idiomática "cerrarse delante de nuestras narices" foi "transformada" no seu equivalente português ("fechar-se nas nossas caras"), dando mais um exemplo da resolução do problema do *background* cultural; a expressão metafórica "grandes portazos" deu lugar, simplesmente, à palavra "estrondo", com o mesmo efeito.

[167] "Mirándolo ahora…" Na tradução desta oração inicial, perdeu-se a concisão da frase castelhana, mas a naturalidade expressiva da língua de chegada assim o exigiu.

[168] "…continúan siendo asignaturas pendientes en nuestro sistema de enseñanza." A expressão idiomática castelhana que, no conjunto do texto, ganha uma expressividade especial (ao jogar com o sentido da palavra "asignatura", que aqui pode ser associada ao ambiente escolar), tem que ser traduzida através de uma expressão equivalente, em Português, que sugere também o efeito do mencionado duplo sentido, conseguido com a palavra "matérias".

Entre as muitas carências, escolho precisamente estas duas, porque mais tarde seriam fundamentais para a minha formação como escritora, e, diria também, para a minha própria compreensão do mundo. Refiro-me, por um lado, ao papel atribuído às figuras femininas nos programas académicos e, por outro, muito diferente, à presença da língua e da literatura asturianas.

As Mulheres Ausentes

Embora na minha terra sejam poucos os metros que separam um edifício do outro, quando passei da escola para o liceu a distância percorrida naquele trajecto tornou-se para mim, como para tantos e tantas adolescentes dessa altura, um longo caminho para a maturidade e a autonomia. Saíamos da infância e entrávamos num mundo completamente desconhecido onde nos sentíamos desprotegidos, mas também cheios de novas expectativas. A biblioteca do liceu, guardada nessa época por uma professora da *Sección Femenina*[169], foi o primeiro lugar que conheci em que pegar num livro, e até levá-lo para casa, não constituía um acto próximo do delito. E mais, não só podia ler e ir buscar livros, mas era também incentivada a fazê-lo. E outra coisa: por ignorância ou por descuido, ninguém reparava no título que eu levava[170]. De modo que, embora fosse

[169] Uma referência institucional que constitui um novo exemplo do problema de tradução do Nome Próprio. A *Sección Femenina* foi criada em 1934 para ser a ala feminina da *Falange Española*, partido nacionalista dirigido por José António Primo de Rivera, companheiro de Francisco Franco durante a Guerra Civil e depois consagrado por este como herói nacional. A *Sección Femenina*, que começou por ter como missão o apoio aos feridos e presos *falangistas* bem como às suas famílias, antes do início da Guerra e durante o conflito, dedicou-se, depois, durante o regime de Franco, a dar instrução às jovens, educando-as nos valores nacionalistas e religiosos da ideologia franquista. Tendo a rainha Isabel, a Católica, e Santa Teresa de Jesus como modelos, a instituição ensinava as raparigas a tornarem-se patriotas, boas cristãs e boas esposas, na total submissão ao pai ou ao marido. (http://es.wikipedia.org). Em Portugal, existiu uma instituição com algumas semelhanças, no contexto da Guerra Colonial: entre 1961 e 1974, o Movimento Nacional Feminino responsabilizou-se por apoiar os militares destacados nas antigas colónias portuguesas e as suas famílias, facilitando contactos e promovendo a troca de correspondência (através das "Madrinhas de Guerra"). Também a Secção Feminina da Cruz Vermelha Portuguesa se uniu ao propósito de apoiar os combatentes, mas mais especificamente no que respeita o tratamento de feridos. Ambas as instituições portuguesas se enquadravam na política do Regime e colaboravam na difusão da sua propaganda junto dos militares e da sociedade. (http://www1.ci.uc.pt/cd25 - Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra).

[170] "…nadie miraba el título que me llevaba." Nesta frase, o pronome pessoal "me", numa construção muito enraizada no Castelhano contemporâneo, dando ênfase ao sujeito, não pode aparecer na tradução para Português. No entanto, recupera-se a sua influência no sentido da frase através do pronome "eu".

total a desorientação sobre as leituras mais convenientes para a minha idade, aquela liberdade foi a melhor coisa que me podia ter acontecido. De lá retirei e li o romance francês do século XIX e os grandes escritores russos; ali, em momentos roubados aos estudos e ao recreio, acariciei com timidez os meus primeiros livros de poesia[171]: uma edição da Geração de 27, das Edições *Cátedra*[172], um livrinho com o *Cântico Espiritual* de São João da Cruz, uma preciosidade[173], e tantos outros livros que, de repente e como por artes mágicas, se encontravam ao meu alcance. E, devido à curiosidade insaciável que só se tem nessa idade, pelo meio ia lendo ou dava uma vista de olhos a tratados de biologia, de astronomia, de arte, de história, de medicina[174].

Mas em todos aqueles tratados, manuais, romances e livros escolares não havia nomes de mulheres. As mulheres estavam ausentes de forma tão óbvia da matemática, da física, da arquitectura, da política ou da filosofia, que nem sequer éramos capazes de

---

[171] "…allí, a ratos perdidos de estudios y recreos,…" Um outro exemplo do problema do *background* cultural: a expressividade coloquial do texto de partida precisa de encontrar equivalência no texto de chegada.

[172] "…una edición de Cátedra de la Generación del 27…" Este momento necessitou também de especial atenção: o leitor português desconhecerá, provavelmente, que a designação "Cátedra", que a autora refere com familiaridade, indica uma prestigiada editora espanhola, pelo que não seria conveniente traduzir "una edición de Cátedra" por "uma edição da *Cátedra*". Optou-se, assim, por "transferir" o nome da editora para o fim deste enunciado, formando um aposto; completou-se o nome da empresa ("Edições *Cátedra*"), a fim de esclarecer o sentido da palavra. É um exemplo de explicação interna. Trata-se ainda de mais um caso que ilustra o problema do nome próprio: neste caso, trata-se do nome de uma empresa espanhola que já se tornou uma referência da cultura de partida.

[173] "…un librito precioso de *Cántico Espiritual* de San Juan de la Cruz…" Neste outro elemento da enumeração feita pela autora, empregou-se a preposição "com", na ligação entre o nome "livrinho" e o título evocado (o que afectou levemente o sentido das palavras, mas não o sentido essencial da frase); situou-se no fim do enunciado o conceito transmitido pelo adjectivo "precioso", substituindo esta palavra por um nome abstracto, antecedido de determinante artigo indefinido: "uma preciosidade". Deste modo, evitou-se o decalque do texto de partida e obteve-se uma expressividade mais natural no texto de chegada.

[174] "…ojeaba o leía entremezclados tratados de biología, de astronomía, de arte, de historia, de medicina." Esta frase exigiu também algumas transformações sintácticas: a forma verbal "ojeaba" deu lugar a uma expressão idiomática em Português com sentido equivalente e de acordo com o espírito coloquial do texto ("dar uma vista de olhos"), num exemplo do problema do *background* cultural. Este tom coloquial mantém-se até ao fim da frase: o adjectivo "entremezclados" (com valor adverbial) é substituído pela locução adverbial "pelo meio", seguida da perifrástica "ia lendo".

reparar nisso[175]. Não se contava com a sua presença em qualquer destas áreas do conhecimento, de tal forma que nem sequer estranhávamos o seu desaparecimento[176]. E assim passei – passámos – os anos de escola sem encontrar figuras de mulheres que tivessem contribuído para a história da arte, para a ciência ou para o pensamento[177]. Onde é que estavam metidas as mulheres enquanto a humanidade avançava, investigava, inventava? Que eu me lembre, e estou a ser generosa[178], só aparecia uma cientista, uma rainha ou outra e duas escritoras. Ou seja: Marie Curie, Isabel, a Católica, e Joana, a Louca, e a dupla Rosalía de Castro / Emília Pardo Bazán. Em todos aqueles anos de livros, aulas, lições, enciclopédias e manuais, nós, mulheres, simplesmente não estávamos lá[179] e, além disso, ninguém nos dizia que tínhamos o direito de estar. Nesta situação, não é de estranhar que na minha geração, apesar de ter sido talvez a primeira a

---

[175] "Las mujeres estaban tan patentemente ausentes de las matemáticas (…), de la filosofía que ni siquiera éramos capaces de darnos cuenta de ello." Na tradução desta frase, foi necessário colocar vírgula entre a oração subordinante e a subordinada consecutiva, de acordo com a regra gramatical portuguesa. Mais uma vez, parece que, na escrita espanhola, as regras parecem mais flexíveis, embora possamos encontrar aqui, tal como noutras ocasiões, uma preocupação literária com o ritmo do texto, que parece reflectir a vivacidade do discurso da autora, a sua indignação diante de verdades que começou a descobrir e a urgência de transformar essa realidade.

[176] "Hasta tal punto no se contaba con su presencia en todas estas áreas del conocimiento que ni tan siquiera nos extrañaba su desaparición." Neste caso, a opção foi deslocar a locução conjuncional do início da frase para o início da oração subordinada consecutiva, juntando todos os elementos dessa locução.

[177] "…figuras de mujeres que hubieran contribuido a la historia del arte, la ciencia o el pensamiento." Destaca-se, neste passo, o uso da preposição exigida pelo verbo "Contribuir", diferente em cada uma das línguas; pode ainda observar-se a tendência de, em Português, repetirmos a preposição, antes de cada um dos elementos que sucessivamente se associa ao verbo, ao contrário do que se verifica no Castelhano, que apenas emprega a preposição uma primeira vez, dispensando a sua repetição.

[178] "Que yo recuerde y siendo generosa…" Um outro exemplo em que é visível a necessidade de adaptar o discurso ao modo de dizer da língua de chegada: o gerúndio "siendo" foi substituído por uma perifrástica que transmite o mesmo valor de continuidade temporal; saliente-se ainda a aplicação da vírgula antes da segunda oração, marcando uma pausa que é notória, na enunciação oral desta frase em Português; já em Castelhano essa pausa é quase imperceptível na oralidade, daí que não se veja necessidade de a registar na escrita.

[179] "…las mujeres simplemente no estábamos…" Nesta oração, encontramos um traço muito comum na língua castelhana, já comentado anteriormente: o sujeito expresso de forma dupla (há um sujeito identificado com a terceira pessoa do plural, que depois é "desmentido" pela desinência do verbo, indicadora da primeira pessoa do plural). Esta situação ultrapassou-se, na tradução para Português, reforçando esse sujeito referente à primeira pessoa do plural através do pronome pessoal "nós", relacionado com o nome "mulheres", fundamental para o sentido deste enunciado, e em concordância com a desinência verbal.

poder, de forma massiva, aceder à Universidade, não se esperava realmente grande coisa de nós e, o que ainda é pior: não nos eram apresentados modelos que dessem razão ao nosso empenho e que nos validassem no nosso afã de aceder ao grande mundo da cultura, do pensamento ou da ciência.

Eu queria ser escritora, mas no meu ambiente escolar não encontrava um espelho onde reflectir-me. Queria reconhecer-me e reconhecer a minha existência pessoal dentro de outra que fosse colectiva, mas só encontrava figuras isoladas de mulheres, nomes soltos entre os quais não se estabeleciam vínculos aparentes, nomes que eu podia levar de uma época para outra, de uma geografia para outra, mas entre os quais se abriam grandes buracos negros, imensos períodos de vazio, de deserto, de silêncios. Teriam que passar ainda muitos anos até que eu tomasse consciência de que aquilo que na adolescência tinha feito de forma intuitiva e que todas as perguntas que nesse tempo me havia colocado mais não eram do que um caminho percorrido em comum com inúmeras mulheres, mulheres que tentavam reconstruir, desde há muito, os elos de uma cadeia aquietada, esquecida, submetida ao silêncio, negada pela história. «Se não conhecermos a nossa história, estamos condenados a vivê-la como se fosse o nosso próprio destino», diz Hannah Arendt. Ora, a partir daquele cantinho do mundo onde eu vivia[180], dificilmente poderia ter imaginado que o movimento feminista tinha começado a sua luta pela igualdade das mulheres três séculos antes e que eu, sem ter consciência disso, iria ser uma das beneficiárias. As mulheres tomavam o seu lugar no mundo, mas nós,

[180] "Pues bien, desde aquel pequeño rincón del mundo donde yo vivía…" Na tradução desta frase, a principal alteração efectuada consistiu no emprego do diminutivo "cantinho", para substituir a expressão "pequeño rincón"; o diminutivo traz, neste caso, grande valor expressivo à frase, sublinhando o carácter periférico e até isolado da região em relação às grandes novidades sociais da época. Note-se também a necessidade de reformular outros elementos desta frase, como a substituição da locução coordenativa "Pues bien" pela conjunção equivalente "Ora", em Português, e ainda a adaptação da preposição e do pronome utilizados.

estudantes e adolescentes numa região essencialmente rural como era *Asturies*[181], não podíamos sabê-lo e demoraríamos ainda bastantes anos a descobri-lo. Por exemplo, em 1970, andava eu na 4ª Classe[182], Kate Millet publicava nos EUA o seu livro *Política Sexual*[183]; Simone de Beauvoir andava há vinte anos a proclamar que a feminilidade não era um facto biológico, mas antes uma construção cultural; e Betty Friedan, em *Mística da Mulher*[184], tinha denunciado, justamente no ano em que eu nasci, que os papéis atribuídos às mulheres não são escolhidos de modo voluntário, mas impostos pela sociedade. Além disso, o movimento sufragista tinha reclamado o voto para as mulheres

[181] "El mundo se movia para las mujeres, pero nosotras, escolares y adolescentes en una Asturies más bien rural…" Esta frase é um exemplo muito significativo do problema do ponto de ênfase, presente desde logo na primeira oração, a qual exigiu uma transformação importante: não se trata apenas de deslocar um elemento do fim para o início do enunciado ("las mujeres"), mas de fazer mudar a perspectiva do falante em relação às realidades referidas: no texto de partida, "el mundo" é o sujeito que pratica a "acção", representada até por um verbo de movimento ("se movía"), sendo esse movimento dirigido a "las mujeres"; em Português, "as mulheres" tornam-se o sujeito da oração e, significativamente, assumem a "acção" referida ("tomavam o seu lugar no mundo"); neste caso, o elemento que fora sujeito na frase castelhana torna-se agora complemento circunstancial de lugar. Esta transformação demonstra como é diferente a visão, a perspectiva que cada língua tem do mundo e o modo distinto como os falantes de um determinado código linguístico se posicionam e se expressam em relação à realidade. Mas esta frase trouxe ainda outras exigências de transformação, nomeadamente no que se refere ao complemento circunstancial que termina o enunciado: a formulação comparativa utilizada pela autora dá lugar, para uma adequada adaptação à língua portuguesa, ao acrescento da palavra "região", qualificada pelo adjectivo "rural" (por sua vez, modificado pelo advérbio "essencialmente"); o enunciado completa-se com uma oração comparativa ("como era *Asturies*"). Por fim, saliente-se a conservação, no texto de chegada, do termo *Asturies* (*Astúrias*, na língua asturiana), que a autora emprega intencionalmente e que, por isso, a tradução deve manter: trata-se de um exemplo claro do que está em causa no problema do nome próprio, quando este passa pela questão da identidade cultural; neste caso ultrapassa-se a cultura espanhola em geral, revelando-se as raízes culturais que a autora do texto pretende dignificar.

[182] "…mientras yo hacía 4º curso de EGB…" No que diz respeito à referência escolar evocada ("4º curso de EGB"), esta foi substituída pelo equivalente português, tendo em conta a época em que se enquadra. Refira-se ainda a adaptação da frase a uma expressividade mais espontânea em Português (respeitando o tom coloquial do texto), substituindo-se a conjunção subordinativa temporal, seguida de sujeito e verbo, por uma oração com o mesmo sentido de simultaneidade temporal em que se omite a conjunção e se invertem as posições do sujeito e do verbo, numa construção muito frequente em Português. Saliente-se, por fim, o emprego do verbo "Andar", em vez de "Fazer", mais uma vez de acordo com a expressividade própria da língua de chegada. Também aqui nos deparamos com o problema do nome próprio, mas neste caso a designação oficial referida circunscreve-se a uma dada época e encontra, além disso, um conceito equivalente na cultura de chegada.

[183] Título da tradução portuguesa: Kate Millet (1974). *Política Sexual*.

[184] Título da tradução portuguesa: Betty Friedan (1967). *A Mística da Mulher*.

havia mais de um século. Mas, naquele momento, eu vivia num país onde ninguém votava e nos programas das disciplinas opcionais do *BUP*[185] continuavam a oferecer-se Lavores (ou a sua variante formal, *Pretecnología*) às alunas e *Tecnología* aos alunos[186]. E ninguém, absolutamente ninguém, nos falava do feminismo como de uma verdadeira revolução que permitiu que as mulheres tomassem consciência da sua situação, denunciassem a discriminação e reclamassem o direito à igualdade. É certo que alguns e algumas «profes progressistas»[187] do liceu nos falavam de outras revoluções e de outros direitos, mas, que eu me lembre, não nos falavam dos direitos das mulheres.

---

[185] "…en los programas de optativas de BUP…" Este é um caso em que se coloca o problema das pressuposições textuais e também o do nome próprio: a fim de tornar a frase mais clara para o leitor do texto de chegada, acrescentou-se ao adjectivo o nome "disciplinas" (implícito no texto de partida). Quanto à sigla, porém, uma vez que não encontra correspondência directa no contexto educativo português, a opção foi conservar no texto de chegada essa designação oficial apresentada pela autora, proporcionando ao leitor o necessário esclarecimento em nota de rodapé, tal como se segue:

Em 1970, de acordo com a *Ley General de Educación*, a Espanha reorganizou em duas vias o chamado ensino secundário superior (pós-obrigatório), para estudantes com idades entre os 14 e os 18 anos: uma via académica e outra profissionalizante. A via académica era constituída pelo *BUP* (*Bachillerato Unificado Polivalente*), de três anos, e o *COU* (*Curso de Orientación Universitaria*), de um ano. A partir de 1990, uma nova reforma introduziu a ESO (*Enseñanza Secundaria Obligatoria*), que alargou o ensino obrigatório dos 14 aos 16 anos e passou oferecer opções curriculares mais variadas. (http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf).

[186] "…(o su variante formal, Pretecnología), para las alumnas y Tecnología para los alumnos." Optou-se por manter no texto de chegada as designações apresentadas pela autora, uma vez que no sistema educativo português, na época evocada, estes termos não encontravam equivalente. Por outro lado, o contraste oferecido pelas duas palavras ("*Pretecnología*"/ "*Tecnología*") é bastante sugestivo das diferenças com que eram olhados alunos e alunas na época retratada, aspecto que era comum a Espanha e a Portugal (antes do 25 de Abril de 1974). Neste caso, diante do problema das pressuposições textuais, dispensou-se a tradução das duas palavras, tirando partido do seu carácter sugestivo, uma vez que não apresentam equivalente directo no sistema educativo português anterior ao 25 de Abril de 1974, a não ser através das designações "Trabalhos Manuais" (disciplina destinada aos rapazes) e do seu equivalente "Lavores" (destinados às raparigas). Contudo, para um leitor português que não tenha tido essa vivência, torna-se algo confuso manter o confronto estabelecido pela autora, usando as designações "Lavores" e "Trabalhos Manuais", pelo que, para evitar suprimir a informação contida entre parênteses "(ou a sua variante formal, *Pretecnología*)", se optou por manter ambas as designações. ("*Pretecnología*" e "*Tecnología*") no texto de chegada.
(http://analisesocial.ics.ul.pt).

[187] "…«profes progres»…" A autora emprega uma expressão da gíria estudantil, que encontra equivalente na expressão portuguesa do mesmo registo, após o 25 de Abril de 1974; um exemplo do problema do *background* cultural.

Para além disso, o que era feito da produção científica das mulheres?[188] Onde é que estava? Existia, de facto? Naqueles anos do liceu, quando comecei a interrogar-me acerca de algumas destas coisas, lembro-me de ter perguntado sobre isso uma vez à professora de literatura e ela, suponho que com a melhor das intenções mas com o maior desconhecimento e, acima de tudo, com o raciocínio próprio do preconceito, respondeu-me algo do género[189]: «A arte nunca nos interessou muito, a nós, mulheres[190]. Estávamos ocupadas com outras coisas mais importantes». «Que coisas?», perguntei eu em toda a minha inocência. E ela respondeu-me: «Ter filhos e cuidar da família, por exemplo». E assim se esclareceu o mistério[191]. Era óbvio que as mulheres apareciam na literatura e eram, em muita dela, «objecto de arte», a musa, o modelo ou a personagem descrita pela pena dos homens, mas, pelos vistos, não tínhamos capacidade para[192] nos convertermos em sujeitos da criação. Segundo a minha professora, estávamos ocupadas com «coisas mais importantes». Mais tarde, na universidade, quando li pela primeira

[188] "…¿qué pasaba con la producción científica de las mujeres?" Nesta frase, a adaptação à língua de chegada levou a que se alterasse a expressão inicial, substituindo-a por uma fórmula muito expressiva, bastante utilizada no Português coloquial, que mantém o tom quase dialogante do texto.

[189] "…y ella, supongo que con toda la buena intención pero con el mayor de los desconocimientos y, sobre todo, con el racionamiento propio del prejuicio, me contestó algo así como…" Também neste passo várias foram as transformações necessárias a um discurso adequado à língua portuguesa: deparamo-nos com expressões cristalizadas da língua de partida que têm que ser substituídas por expressões de efeito equivalente na língua de chegada ("con toda la buena intención" – "com a melhor das intenções"; "me contestó algo así como…" – "respondeu-me algo do género…").

[190] "«A las mujeres nunca nos interesó demasiado el arte»." Mais um exemplo do problema do ponto de ênfase: embora todos os elementos da frase conservem as suas funções sintácticas, muda de posição o complemento indirecto ("A las mujeres" / "a nós, mulheres" – neste caso, foi reformulada esta primeira pessoa, através do pronome "nós", evitando qualquer ambiguidade) e muda também o sujeito da frase ("el arte" / "A arte").

[191] " Y allí quedó zanjado el tema." Para a tradução desta pequena frase, em que uma vez mais a autora utiliza uma expressão idiomática, foi necessário algum distanciamento do texto de partida, no esforço de encontrar em Português uma frase que assegurasse a ideia essencial que a frase transmite. Um exemplo mais do problema do *background* cultural.

[192] "…parecía ser que no estábamos capacitadas para…" Neste caso, tratou-se também de adaptar o discurso à expressividade própria da língua de chegada: a expressão perifrástica inicial é substituída pela expressão "pelos vistos", muito comum em Português; o verbo copulativo "Estar" é substituído pelo verbo transitivo "Ter", transformando-se o adjectivo "capacitadas" (com função de predicativo do sujeito) no nome "capacidade" (complemento directo do verbo).

vez o famosíssimo livro de Virginia Woolf, *Um Quarto Só para Si*[193], publicado em 1928, descobri que ela já então se colocava estas e muitas outras perguntas. E o melhor de tudo isto é que tentava, provavelmente pela primeira vez, dar-lhes resposta a partir de uma perspectiva feminista e com uma clareza e uma contundência surpreendentes: «Eis-me a indagar por que razão as mulheres não escreveram poesia na época isabelina; e não sei bem como foram educadas: se as ensinavam a escrever; se tinham salas de estar para si; quantos filhos tinham antes dos vinte e um anos; o que, resumindo, faziam das oito da manhã até às oito da noite» (Woolf, 2005: 73). Nunca esquecerei passos magníficos do livro, como quando ela imagina o que aconteceria com uma hipotética irmã de Shakespeare que, igualmente com o mesmo talento e a mesma vocação[194], tivesse desejado dedicar-se à escrita. Shakespeare teria ido para o colégio e teria aprendido latim, gramática e lógica antes de procurar fortuna em Londres. A sua irmã imaginária, a quem Virginia Woolf chama Judith, não teria ido à escola; os pais desencorajariam o seu projecto e quereriam casá-la; ela negar-se-ia e fugiria para Londres, onde pretenderia ser actriz; os homens aproveitar-se-iam dela; um director de teatro tomá-la-ia finalmente sob a sua protecção, ficaria grávida e, por fim, acabaria por pôr termo à vida.

Na realidade, esta história é uma metáfora bastante adequada àquilo que esperava as mulheres que até há pouco tempo (menos do que poderíamos pensar) quisessem participar no mundo da arte ou simplesmente fugir dos papéis domésticos e submissos que lhes estavam reservados. Está à vista a cadeia de testemunhos que confirmam a

[193] "… el famosísimo libro de Virginia Woolf, Una habitación propia, publicado en 1928…" Neste caso, o problema da citação levantou algumas dúvidas: manter-se-ia a data indicada pela autora, referente à primeira edição do livro, em Inglês (evocando-se o título original da obra, aquele que, de facto, veio a lume nessa data), ou apresentar-se-ia o título de uma das traduções portuguesas, omitindo, nesse caso, a data de 1928? Nem uma nem a outra solução pareceram satisfatórias… A autora optou por incluir no seu texto a citação de um excerto do livro (retirado de uma tradução espanhola), o que me levou a apresentar o passo correspondente extraído de uma das traduções portuguesas, pelo que indiquei o título dessa mesma tradução, optando também por apresentar a data da publicação da obra original, mantendo o procedimento da autora. Tradução portuguesa: Virginia Woolf (2005). *Um Quarto Só para Si*.

[194] "…al igual que con su mismo talento y vocación…" Um outro exemplo que ilustra a necessidade de transformar o discurso, adaptando-o à língua de chegada: a locução adverbial "al igual que" dá lugar ao advérbio "igualmente" (dentro do possível, procura-se empregar palavras da família das da língua de partida, na tentativa de mais facilmente obter equivalência); o possessivo "su" é dispensado, dando lugar ao determinante artigo "o"; repete-se essa palavra no feminino e também o determinante "mesmo/a", reforçando a ideia transmitida pela frase e contribuindo para um ritmo mais pausado (que não se conseguiria, em Português, se estes determinantes não se repetissem).

hipótese de Virginia Woolf e que estão também magnificamente retratados em tantas personagens femininas da literatura universal. Como assinala, e muito bem, Laura Freixas no seu magnífico livro *Literatura y mujeres* (2000)[195], as artistas ou escritoras, fechadas na casa de família, não dispunham das condições necessárias que os seus colegas possuíam. Desde a falta de educação formal até à submissão a uma fertilidade dificilmente controlável ou à própria limitação da sua mobilidade, de viagens ou contactos com os colegas de profissão, a maioria das mulheres que escreveram fizeram-no para lá das fronteiras[196], fronteiras – assinala Freixas – que elas contribuíram para alargar.

E, contudo, as mulheres procuraram as fissuras do tempo que lhes coube viver e encontraram pequenos espaços de liberdade, meios e fórmulas para se deixarem deslizar para esse mundo que lhes estava vedado, zelosamente dominado pelos homens. Não é de estranhar, por isso, que a auto-representação e a interrogação sobre a própria identidade sejam temas recorrentes na literatura moderna escrita por mulheres[197]: «Como poderia eu, por um lado, ser mulher e, por outro, escrever?», recorda-nos Luce Irigaray. E tudo isto para tentar explicar aquela frase da minha professora: «Estávamos ocupadas com coisas mais importantes». Porque quando eu andava na *EGB* e no *BUP*as coisas já tinham mudado, mas o sistema educativo permanecia ancorado num mundo em que a desigualdade de oportunidades continuava vigente. Viver num meio rural ou semi-rural, pertencer às classes médias ou baixas desse tempo e ser mulher não eram propriamente ingredientes favoráveis a grandes expectativas de formação académica. Que eu me lembre, nenhuma das minhas colegas do *COU* de há 25 anos optou por fazer, ou conseguiu concluir, uma carreira técnica ou científica de grau superior.

---

[195] Título original; a obra não está traduzida para Português.

[196] "…lo hicieron desde fuera de las fronteras…" Um outro exemplo em que observamos o distinto uso das preposições: a preposição "desde" é substituída pela locução "para lá de", o que, em Português, se adequa melhor ao resto da frase, constituindo uma expressão já cristalizada: "*para lá das fronteiras*".

[197] "No es de extrañar entonces, que un tema recurrente en la literatura moderna hecha por mujeres sea el de la autorrepresentación, el de la interrogación sobre la propia identidad…" Mais um exemplo da diferente colocação do ponto de ênfase numa frase e na outra: na oração integrante (com função de sujeito), invertem-se as posições dos elementos essenciais, ligados pelo verbo "Ser": o que, em Castelhano, funciona como sujeito passa a predicativo do sujeito, em Português, e *vice-versa*.

Uma Geração Órfã

Mas quero voltar agora à biblioteca do liceu. É uma qualquer manhã de inverno, à hora do recreio. Como tantas outras vezes naquela *Asturies* da infância, chove sem parar e procuramos refugiar-nos nos corredores, afastados do pátio. Por fim, aproveito para me escapulir para a biblioteca, sem dar nas vistas[198]. Desta vez, revejo as estantes com a etiqueta «Astúrias». Ali vou encontrando um vasto sortido de contributos para o mapa emocional e sentimental da Pátria[199]: desde um detalhe curioso sobre a talha de madeira até às múltiplas versões e diversões acerca do folclore regional. Sob a epígrafe «Astúrias», percorro agora as lombadas dos livros com os dedos da memória e por uma ordem que não consigo compreender e, inclinando levemente a cabeça, consigo ler os títulos mais díspares. Passados instantes, acabo por abrir os livros que, tantos anos depois, ainda recordo: uma breve história ilustrada de *Asturies* e um curioso livro de viajantes europeus do início do século XX e suas andanças por terras asturianas. Havia ali algum livro em asturiano? Pelo menos, nenhum que eu recorde. Penso agora que os havia, de certeza, mas naquele momento, para mim pelo menos, eram transparentes. Se a língua e a literatura asturianas não figuravam em sítio algum, por que razão iriam aparecer sob a forma sagrada do livro? Ouvi dizer uma vez ao escritor Xuan Bello que nós, escritores asturianos dos anos oitenta do século passado, éramos uma geração órfã. E eu acho que ele tinha toda a razão. Chegámos à literatura sem ter ao menos alguns modelos em que pudéssemos refugiar-nos, algumas referências literárias válidas a imitar ou rejeitar mas sobre quem pudéssemos construir a nossa identidade como escritores.

---

[198] "…aprovecho para colarme sin llamar la atención en la biblioteca." Nesta frase, o desafio esteve em encontrar um verbo equivalente a "Colarse", com idêntico valor coloquial e capacidade sugestiva; essa solução foi trazida pelo verbo português "Escapulir-se" que, entretanto, exigiu a presença de uma preposição diferente ("para"). Por sua vez, esta escolha levou à mudança de posição do complemento circunstancial de lugar para junto do verbo. Mantendo-se a coloquialidade do discurso, a expressão "sin llamar la atención" foi traduzida por "sem dar nas vistas".

[199] "Allí voy encontrando las más variopintas aportaciones al mapa emocional y sentimental pátrio…" O discurso da autora, neste momento do texto, deixa transparecer uma leve ironia relativamente à forma politicamente correcta como a sua região era divulgada pelo regime franquista na biblioteca da escola, o que se apreende por completo nas frases que continuam este discurso. O adjectivo "variopintas" transmite essa ideia da diversidade de obras e, ao mesmo tempo, da sua falta de inter-relação; sobretudo, da superficialidade inócua dos temas encontrados na estante. De facto, faltariam ali as obras que se debruçassem sobre o problema da identidade dessa região e desse povo. Mas tais temas nunca seriam tolerados num liceu da época franquista. Para traduzir o referido adjectivo, optei pela palavra "sortido", que, sendo um nome, exigiu adaptações na frase. A palavra consegue manter a ideia do colorido, da mistura de formas e de títulos que nada têm a ver uns com os outros, conservando o tom irónico da autora.

Muitas vezes nos interrogámos sobre a razão que nos levou a escrever, a apostar numa língua que carregava com todos os estigmas do menosprezo intelectual e escapava inteiramente aos cânones culturais vigentes. Embora houvesse uma tradição literária em asturiano, nós demoraríamos ainda algum tempo a conhecê-la, simplesmente porque era desconhecida ou estava sepultada sob o preconceito. Aquilo foi uma espécie de salto no vazio, uma carreira contra a realidade. Não é pois de estranhar que uma das constantes desta nova literatura, e concretamente da poesia da minha geração, seja precisamente o sentimento de perda, de exílio, de desenraizamento. É, em suma, a consciência de um paraíso perdido que não é apenas o paraíso da infância, mas a ruptura provocada pelo confronto entre uma realidade que se imagina feliz e protegida e uma outra exposta às reviravoltas da vida[200]: a passagem da inocência à consciência de ser.

Aquelas estantes da biblioteca escolar que exibiam a palavra «Astúrias» representavam em si mesmas uma imagem bastante nítida da própria vivência emocional de *Asturies* e, acima de tudo, da nossa auto-representação como parte de uma cultura em que se amontoavam, muitas vezes de modo contraditório, diferentes enunciados da realidade. E o que é certo é que, por uma dessas ironias do destino, eu mesma, anos mais tarde, – como professora e como coordenadora de um projecto escolar de bibliotecas – tive que me ocupar dessa biblioteca, daqueles mesmos fundos documentais que me tinham fascinado nos tempos de escola. As diferentes secções tinham-se renovado com novos livros, a parte da literatura tinha sido acrescentada com várias filas de estantes e havia uma secção emergente de literatura juvenil. Mas, no cantinho das «Astúrias»[201], as coisas continuavam mais ou menos na mesma: embora houvesse alguns livros recentes e até um dicionário de asturiano, estava tudo misturado num único monte, como se fossem peças de um quebra-cabeças que ninguém tinha

[200] "Es, en definitiva, la conciencia de un paraíso perdido que no sólo es el paraíso de la infancia, sino el desgarro que produce la confrontación de una realidad que se imagina feliz y protegida con otra expuesta a los vaivenes de la vida…" Neste passo do texto, como em tantos outros, foi indispensável prestar atenção aos pormenores, a fim de evitar o decalque e obter uma expressividade adequada à língua de chegada. Na tradução desta frase, destaca-se sobretudo a transformação da forma activa na forma passiva e ainda a substituição das preposições "de"/ "con" ("confrontación de una realidade… con outra") pela preposição "entre" ("confronto entre uma realidade…e uma outra").

[201] "en el rincón de «Astúrias»" O diminutivo transmite, mais uma vez, as limitações culturais e económicas de uma zona periférica, sem deixar de fazer transparecer, por outro lado, a íntima ligação afectiva da autora à terra da sua infância.

sabido encaixar. E eu não estranhava. Naquele já distante ano de 1992, eu própria ainda não sabia muito bem por onde começar.

Uma Porta para a Liberdade, para a Emoção e para a Aventura[202]

Natalia Ginzburg, uma escritora que admiro desde que li o seu incomparável *Léxico familiar*[203], dizia algo do género: quando escrevemos, podemos sentir que estamos na nossa pátria, que caminhamos pelas ruas que conhecemos desde a infância e por entre os muros e as árvores que nos pertencem. Ora, a minha escola, a escola dos anos sessenta e setenta que eu vivenciei, aquela que acontecia durante horas intermináveis entre muros de tinta e papel, não terá sido talvez o melhor dos mundos[204], mas estava ali, de certa forma, o princípio de tudo o que sou, de tudo o que quis ser e do que não cheguei a ser. Por entre as páginas dos livros, por entre as estantes da biblioteca infantil e juvenil, debruçamo-nos pela primeira vez sobre o mundo e debruçamo-nos pela primeira vez, principalmente, sobre esse território indizível e mágico que é a arte, que é a literatura. Com as suas carências, com as suas ausências, aquilo foi tudo o que tivemos. Bem sei que a memória nos leva muito frequentemente a sermos demasiado benévolos com o passado, mas agora, que vivo, escrevo e trabalho noutra cidade e noutras salas de aula, a centenas de quilómetros, não posso deixar de recordar com nostalgia os enormes ramos dos carvalhos que quase tocavam nos janelões das salas, os campos que se abriam ao nosso olhar se por um instante levantássemos a vista do caderno e, ao longe, como se erguesse limites diante de um mundo ainda por desvendar[205], a mancha verde e sinuosa do rio. Porque no fim de todos os corredores, no

[202] "Una puerta a la libertad, a la emoción y a la aventura" Diferentemente de outros momentos do texto, neste caso, talvez por se tratar de um subtítulo a que a autora desejou imprimir um ritmo pausado para sublinhar cada palavra, a preposição "a" repete-se antes de cada uma delas; na tradução manteve-se essa construção, aplicando-se apenas a preposição "para".

[203] Título da tradução brasileira: Natalia Ginzburg (1988). *Léxico familiar*.

[204] "…no fue quizá el mejor de los mundos…" Neste caso, a procura de uma expressividade natural na língua de chegada levou à alteração do tempo verbal utilizado pela autora, acentuando-se a noção de dúvida transmitida pelo advérbio "talvez".

[205] "…y más allá, como poniendo límites a un mundo aún sin estrenar…" No final do seu texto, a autora recupera a intenção poética com que lhe deu início, inspirada pelas paisagens e a nostalgia de uma escola que confunde com a própria infância e a própria identidade. O texto de chegada deve reflectir essa mesma intenção, valorizando os contrastes entre sons vocálicos abertos e fechados e as sugestões sonoras das sílabas nasaladas, reconstruindo o ritmo pausado, musical, meditativo do texto de partida.

fim de todos os anos da escola, havia uma porta que nos dava passagem para a liberdade, para a emoção, para a aventura, uma porta que abríamos com o gesto solitário, puro e incomparável de voltar as páginas de um livro[206].

Referências Bibliográficas

BAUDELAIRE, Charles. (2000). *Consejos a los jóvenes escritores*. Madrid: Celeste.

BRADBURY, R. (2002). *Zen en el arte de escribir*. Barcelona: Minotauro.

FREIXAS, L. (2000). *Literatura y mujeres*. Barcelona: Destino.

GINZBURG, N. (2007). *Léxico familiar*. Barcelona: Lumen.

MANGUEL, A. (2002). *En el bosque del espejo*. Madrid: Alianza Editorial.

MÁRQUEZ, G. García. (2003). *Cómo se cuenta un cuento: Taller de guión*. Barcelona: Debolsillo.

WOOLF, Virginia. (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Ed. Seix-Barral.

[206] "…una puerta que abríamos con el solitario, sencillo e incomparable gesto de pasar, una a una, las páginas de un libro." – "…uma porta que abríamos com o gesto solitário, puro e incomparável de avançar pelas páginas de um livro." A última frase do texto encerra-o poeticamente. Para além da mudança de lugar dos adjectivos relacionados com o nome "gesto", o que em Português, neste caso, permite pô-los em destaque, foi importante também encontrar uma expressão que transmitisse a beleza da imagem que a autora nos oferece: "voltar as páginas de um livro" pode ser uma solução, fazendo-nos igualmente "visualizar" esse percurso paulatino para a liberdade, deixando para trás tudo o que de negativo a escola podia impor e descobrindo novas ideias e novos caminhos. Mas a expressão escolhida pode sugerir também o desejo de reencontro com o passado, com todas as lembranças que o tornam inesquecível.

3.3 A Idade de Aquiles ou a Futilidade da Literatura

Juan Mata[207]

Será a insatisfação uma marca universal e permanente do ensino da literatura?

Poderíamos dizer, sem problemas, que sim, pois, efectivamente, não há época sem o seu particular lamento, nem professor sem a sua respectiva decepção. Como acontecia com Tântalo diante da fruta e da água[208], às vezes dá a impressão de que algum grande castigo obriga os amantes da literatura a realizarem um esforço perenemente frustrado.

[207] Juan Mata Anaya é Professor do Departamento de Didáctica da Língua e da Literatura da Universidade de Granada. Na tradução desta referência, a única alteração efectuada prendeu-se com a escrita da palavra "Professor" com inicial maiúscula, uma vez que, neste caso, ela não refere apenas a actividade profissional do docente, mas também um título académico; este é o registo tradicional na cultura portuguesa. Na cultura espanhola, encontramos, neste contexto, o registo da palavra umas vezes com inicial maiúscula, outras vezes com todos os caracteres minúsculos.

[208] "Como le ocurría a Tántalo con las frutas y el agua…" Nesta oração comparativa, houve a necessidade de reformular o uso das preposições, na procura de uma expressividade mais portuguesa: parece mais espontâneo, neste caso, fazer acompanhar o verbo "Acontecer" pela preposição "com" do que pela preposição "a"; ao evitar-se o decalque na regência deste verbo, devemos evitar também a repetição de "com" na continuação da frase, pelo que se optou por escolher uma alternativa: a locução adverbial "diante de", que modifica ligeiramente o discurso, mas mantém o seu sentido essencial. É de salientar ainda a omissão, no texto de chegada, do pronome pessoal de complemento indirecto "le" junto do verbo em Castelhano. Este reforço da ligação de alguém à acção enunciada pelo verbo (normalmente, através de um pronome pessoal de complemento indirecto) é muito habitual na língua castelhana. Em Português, embora o façamos em algumas situações (como, por exemplo, com o verbo "Acontecer": *aconteceu-me a mim; à Maria aconteceu-lhe…*), não é uma tendência recorrente, se exceptuarmos a conjugação pronominal reflexa, que não pretende reforçar a ligação do sujeito à acção do verbo, mas sim expressar que a acção se reflecte sobre o próprio sujeito (por exemplo, *eu identifico-me; eles revêem-se*…).

Se indagarmos um pouco sobre o passado, descobrimos logo que as queixas foram sendo reiteradas e que as propostas de mudança, pelo que temos visto, foram estéreis[209].

Nas *Cartas a Lucílio*[210], uma selecção de 124 cartas realmente escritas por Séneca nos últimos anos da sua vida, já retirado da vida pública e das tragédias da corte de Nero, o autor expõe a sua doutrina filosófica estabelecendo como confidente o seu amigo íntimo Lucílio, designado procurador na Sicília. As cartas revelam até que ponto Séneca outorgava à leitura uma função aperfeiçoadora para os seres humanos. A ela alude de logo[211], na segunda carta, justamente depois de falar da necessidade de se aprender a aproveitar o tempo, o nosso bem mais precioso[212], que é tema fulcral da primeira carta.

---

[209] "Si indagamos un poco en el pasado, descubriremos enseguida que las quejas han sido reiteradas y que las propuestas de cambio han sido, por lo que vamos viendo, estériles." Esta frase exigiu também algumas adaptações: desde logo, a conversão do presente do indicativo da forma "indagamos" no futuro do conjuntivo em Português (tendo em conta que se trata de uma oração condicional possível); depois, a substituição da preposição "en", antes de "el pasado", pela preposição "sobre"; o futuro do indicativo "descubriremos" torna-se presente ("descobrimos"); o advérbio "enseguida" dá lugar ao advérbio "logo"; por fim, foi necessário tratar com alguma atenção a forma de pretérito *perfecto* "han sido", visto que este tempo não tem exactamente o mesmo valor que o nosso pretérito perfeito composto. O tempo utilizado pelo autor parece representar acções que se prolongam do passado até ao presente, tal como é característico do pretérito perfeito composto em Português. Assim, procurou-se esse mesmo efeito através de outras estratégias linguísticas: a forma verbal do texto de partida foi traduzida através da perifrástica "foram sendo". Entretanto, transformou-se a perifrástica "vamos viendo" no pretérito perfeito composto do verbo "Ver", o que recupera esse sentido de uma acção que vem do passado e afecta a actualidade.

[210] Título da tradução portuguesa: Lúcio Aneu Séneca (1991). *Cartas a Lucílio*.

[211] "Alude a ella de inmediato…" Estamos na presença de um texto de registo cuidado, revelador de uma certa erudição linguística, em sintonia com os autores clássicos evocados. E é necessário que a tradução reflicta essa intenção do autor. No caso desta frase, a colocação do complemento indirecto antes do verbo é um pormenor que revela preocupação com o registo de língua utilizado.

[212] "…después de hablar de la necesidad de aprender a aprovechar el tiempo, el más preciado bien que poseemos…" Também aqui se exigiu alguma reformulação, na procura de uma expressividade mais adequada à língua portuguesa: antes de mais, acrescentou-se o pronome "se" associado ao verbo "Aprender", indicador da indeterminação do sujeito; em seguida, verificamos mais um exemplo da distinta colocação do ponto de ênfase: o adjectivo "preciado" (no grau superlativo relativo de superioridade), que surge antes do nome, em Castelhano, passa a figurar (traduzido como "precioso") após o nome; por fim, a oração relativa ("que poseemos") dá lugar ao determinante possessivo "nosso", que se coloca antes do nome "bem": "o nosso bem mais precioso".

Os Sinais da Sabedoria

Segundo Séneca, aprender a viver com a consciência da mortalidade, isto é, aprender a morrer, é o signo da suprema sabedoria. E uma das formas primordiais de o ser humano gozar desse tempo íntimo e fugitivo é empenhar-se na leitura atenta dos autores exemplares, evitando tanto a dispersão como os resumos e os comentários de outros. Aconselha permanentemente Lucílio a aventurar-se nos livros e a retirar deles as ideias que lhe disserem respeito[213], a não esperar que outros escolham por ele[214], a fazer os possíveis para formar os seus próprios juízos. A propósito da queixa de Lucílio sobre a escassez de livros que encontra em Siracusa, cidade onde vive, Séneca reitera que a leitura não assenta na quantidade mas na qualidade, não assenta naquilo que já foi explorado mas no que dela se obtém[215]. O que se ganha com a leitura não provém do

[213] "…aconseja a Lucilio que él mismo se aventure en los libros y saque de ellos las ideas que le incumban…" Nesta frase, encontramos um traço muito característico da língua castelhana, que consiste no emprego da preposição "a" antes do complemento directo (normalmente quando se trata de "pessoa"), uma característica que praticamente já desapareceu do Português (as excepções são muito raras e provêm de um uso mais conservador da língua, utilizando expressões que se cristalizaram, como é o caso da expressão "*Amar a Deus*"). Verifica-se em Português o emprego da preposição "a" associada aos verbos transitivos indirectos (e não aos transitivos directos, como se observa em Castelhano), cuja regência exige a preposição (por exemplo, *Telefonar à Joana; Contar a história ao menino*, etc.). Por outro lado, em Português, é necessário colocar a preposição "a", que exige o verbo "Aconselhar" ("aconselha Lucílio a aventurar-se"), pelo que se deu preferência ao infinitivo pessoal em vez da oração integrante introduzida pela conjunção "que" usada no texto de partida ("aconseja a Lucilio que él mismo se aventure"). Note-se, por fim, a substituição do presente pelo futuro do conjuntivo no último verbo da frase.

[214] "…que no espere a que otros escojan por él…" Neste caso, observamos que o verbo "Esperar", em Castelhano, exige a preposição "a" antes da oração integrante, o que não acontece com o verbo "Esperar", em Português, que não se rege dessa forma.

[215] "…la lectura no atañe a lo mucho sino a lo bueno, no a lo explorado sino a lo obtenido." Nesta frase do texto de partida, herdeira da concisão, do poder de síntese do Latim, foi necessário proceder a grandes transformações, dado o carácter muito mais analítico do Português: antes de mais, os dois adjectivos que o autor usa como nomes abstractos ("lo mucho" e "lo bueno") foram substituídos pelas palavras "quantidade" e "qualidade", muito utilizadas em Português, neste sentido; depois, considerei conveniente repetir a forma verbal "assenta", visto que a elipse poderia tornar a frase menos clara; por fim, saliente-se a preferência dada às orações relativas ("que já foi explorado"/ "que dela se obtém"), em detrimento do particípio passado usado como nome ("lo explorado"/ "lo obtenido").

facto de se lerem muitos livros[216], mas do modo como se lêem. Cada leitor, apoiando-se nas palavras dos mestres, deveria procurar a verdade por si mesmo, sem esquecer nunca que a leitura tem sempre a ver com a vida.

Por essa razão, Séneca exorta Lucílio a dedicar-se ao exercício dos estudos liberais e critica severamente aqueles que evocam as muitas ocupações diárias como pretexto para os descurar[217]. E não perde ocasião de censurar as banalidades e os desvios que os corrompem. Critica as leituras supérfluas e velozes, bem como aqueles que frequentam as escolas de filosofia por mero recreio, sem outro intuito que não o de descansar enquanto escutam belas palavras, ou coleccionar expressões que mais tarde irão repetir mimeticamente diante dos outros. O que deveras importa é «a intenção com que nos dedicamos a qualquer estudo». As palavras de poetas e sábios podem ser lidas ou escutadas com uma atitude distante e frívola, como se não contivessem ponta de significação moral ou, pelo contrário, podem ser recebidas como indicações para uma conduta pessoal. É necessário eludir a mera análise das palavras, que é tarefa de gramáticos, e centrar a atenção nas ideias que, pouco a pouco, nos tornam filósofos. E acima de tudo é preciso aplicar a doutrina à vida, que é o que realmente importa.

> *Mas com esta conversa arrisco-me a assumir o papel de filólogo ou de gramático! Prefiro aconselhar-te a que escutes os filósofos ou leias as suas obras com o único propósito de atingires a felicidade, em vez de andares à cata de arcaísmos, de expressões figuradas, de metáforas atrevidas ou de figuras de estilo. Procura recolher, isso sim, preceitos que te sejam úteis, frases e lições cheias de sentido que possas desde logo pôr em prática. Façamos com que o nosso estudo transforme as palavras em acto.* (Séneca, 1991: 602)

[216] "El beneficio de la lectura no proviene de los muchos libros leídos…" Também aqui houve reformulações para uma expressividade mais natural em Português: foi introduzida a expressão nominal "o facto de", antes do verbo "Ler" ("não provém do facto de…"); por seu turno, na língua de chegada, o sujeito (indeterminado) está presente no pronome "se"; o complemento que decorre do verbo "Provenir" é substituído por uma oração reduzida com valor causal (sendo o adjectivo "leídos", que parte do particípio passado de "Leer", transformado no infinitivo pessoal do verbo "Ler"); o mesmo sujeito indeterminado, já referido, volta a surgir nesta oração reduzida.

[217] "Séneca alienta a Lucilio al ejercicio de los estudios liberales y critica con severidad a quienes pretextan las muchas ocupaciones diarias para desatenderlos." Nesta frase, para além da já referida utilização da preposição "a" ligando o verbo ao complemento directo ("alienta a Lucilio"/ "critica … a quienes"), destaca-se a transformação da forma verbal "pretextan" pela expressão "evocam … como pretexto".

Séneca lamenta-se da mediocridade dos estudos liberais e do modo errado de os abordar, mais centrado em curiosidades ou em insignificâncias filológicas do que na descoberta daquilo que tem valor na vida[218]. Algo parecido com o que muitos professores denunciariam hoje como sendo o mal que corrói o ensino da literatura[219].

Será na carta 88 que Séneca se mostra talvez mais implacável contra as banalidades escolásticas. Queixa-se do uso penoso que se faz da gramática, da história e da poesia. Medir versos, verificar a exactidão das palavras, memorizar mitos ou leis, atender ao ritmo do poema… são operações vãs quando o que importa é modelar um comportamento virtuoso[220]. Esse labor rotineiro e supérfluo não ajuda a suprimir os temores ou a refrear as paixões, não torna os homens livres e inteligentes. Os estudos liberais, tal como se praticavam no seu tempo, não contribuíam para conquistar a sabedoria. Carece de sentido, afirmava, dedicar-se a dilucidar a idade de Pátroclo ou de Aquiles, a exacta geografia que Ulisses percorreu na sua peregrinação ou o impudor real ou fictício de Penélope se, no fim, o leitor não aprender coisa alguma acerca das «tempestades da alma» ou do «amor à pátria, à esposa, ao pai» ou do «fundamento do pudor». Tal como carece de importância conhecer a harmonização das notas graves e agudas se não se conseguir que «a alma concorde consigo mesma», ou que o geómetra ensine a medir os latifúndios, a contar ou a conhecer a linha recta se não for capaz de fazer com que os seus discípulos aprendam a medir o que é necessário ao homem, a desprezar os bens materiais, a compartilhar o património com os seus irmãos ou a procurar a rectidão na vida. Em Séneca, é evidente o desprezo pelos estudos especulativos, inúteis, mentecaptos, que ignoram as necessidades elementares do género

[218] "…en el descubrimiento de lo valioso para la vida." Também neste passo se optou por substituir o adjectivo usado como nome abstracto por uma oração relativa. Empregou-se depois uma palavra da família daquele adjectivo recuperando-se dessa forma o sentido que o autor pretendeu transmitir.

[219] "…lo que muchos profesores denunciarían hoy como los males que aquejan a la enseñanza de la literatura." Na tradução desta frase, à conjunção comparativa foi acrescentado o gerúndio "sendo" (implícito no texto castelhano) e foi ainda alterada, quanto ao número, a expressão "los males" ("o mal", em Português), implicando depois a concordância do verbo. Note-se, por fim, a presença da preposição "a" ligando o verbo ao complemento directo, que desta vez não se refere a uma pessoa, mas a uma realidade cultural, demonstrando que este traço não ocorre apenas e só quando o complemento directo é alguém.

[220] "…son operaciones vanas a la hora de modelar un comportamiento virtuoso." Nesta frase, foi feita uma alteração significativa, ao substituir-se a locução adverbial "a la hora de" por uma expressão mais desenvolvida introduzida pela conjunção "quando" (que mantém o valor temporal da locução usada pelo autor).

humano e não respondem às perguntas do seu tempo. A questão desafiadora nos textos de Séneca consiste em dilucidar o valor do estudo e da leitura[221] se o que se aprende não alimenta a vida humana. Apenas os estudos que tornem o homem verdadeiramente livre merecerão o nome de liberais.

Um Saber que Melhora a Vida

Essa desaprovação, por parte de Séneca, da leitura sem proveito e da excessiva atenção dedicada a minúcias e a trivialidades no estudo da literatura sustenta muitas das reflexões mais lúcidas que têm ocorrido ao longo da história[222], pelo menos no âmbito da nossa cultura. Voltamos a encontrá-la alguns séculos depois em Francesco Petrarca, em cujos textos é igualmente manifesta a concepção da leitura como um instrumento para o aperfeiçoamento individual e para a subsequente projecção social. Para Petrarca, como anteriormente para Cícero ou Séneca, não há leitura cabal e íntegra que não leve ao melhoramento da vida. Não há *literæ* sem *virtus*, não há estudo efectivo se este não conduzir a um comportamento honesto.

Num dos seus tratados morais, *De Remediis Utriusque Fortunae* [Dos Remédios contra a Fortuna][223], que está estruturado como um conjunto de debates entre a *Razão* e o *Gozo* ou a *Esperança*, no Livro I, e entre a *Razão* e a *Dor* ou o *Temor*, no Livro II, Petrarca oferece eloquentes exemplos do seu pensamento sobre a leitura. Ali arremete contra a vaidade daqueles que escrevem sem fundamento, movidos unicamente pela

[221] "La cuestión palpitante en los textos de Séneca es dilucidar de qué sirve estudiar y leer…" Neste caso, foi também necessário adaptar o discurso de modo a obter uma sintaxe correcta em Português: substituiu-se o verbo "Ser" pelo verbo "Consistir", seguido da preposição "em"; após a forma verbal "dilucidar", evitou-se, em Português, a interrogativa indirecta presente no texto de partida, dando-se preferência a um complemento directo, em que a expressão nominal "o valor" substituiu a interrogativa "de qué sirve" e as expressões que se lhe associam ("do estudo"/ "da leitura") substituíram as formas verbais "estudiar" e "leer".

[222] "…muchas de las meditaciones más lúcidas habidas a lo largo de la historia…" Neste passo do texto, reencontramos a oportunidade de confrontar o valor do pretérito perfeito composto, em Português, com os tempos verbais do passado, em Castelhano. De facto, aquele tempo português raramente coincide com o pretérito *perfecto* castelhano. E, no caso desta frase, é um particípio passado que encontra equivalente no pretérito perfeito composto, para o que contribuiu a expressão " a lo largo de la historia", que transmite uma noção de continuidade no tempo, do passado ao presente.

[223] Título original; a obra não está traduzida para Português. Optou-se, neste caso, por acrescentar entre parênteses rectos a tradução do título em Português.

pretensão de alcançar fama e vanglória. Sob a égide da Razão[224], Petrarca adverte que seria muito mais proveitosa a dedicação a ofícios úteis à sociedade – arar, guardar gado, tecer ou navegar – em vez de qualquer um se pôr a escrever sobre aquilo que lhe dá na vontade, sem qualidade nem princípios[225]. E, se escrever por mera jactância, é censurável, ler para perorar, exibir-se ou salientar-se perante os outros seria igualmente reprovável. Tudo o que se ler ou escrever deve conduzir a uma melhor forma de vida[226], pois nem o conhecimento das coisas nem a virtude se alcançam pelo simples facto de juntar livros nas prateleiras. A excelência na vida só pode ser consequência de leituras profundas e pacientes, realizadas a pensar na perfeição do entendimento e do comportamento.

Noutra das suas obras morais, *De Sui Ipsius et Multorum Ignorantia* [Da ignorância do autor e de muitos outros][227], que Petrarca publicou em 1371, poucos anos antes da sua morte, é corroborado esse sentido enriquecedor da leitura. A obra é a sentida

[224] "Por medio de la Razón…" Esta expressão inicial (um complemento circunstancial de modo, em ambas as línguas) foi adaptada ao idiomatismo do Português, através de uma expressão que está de acordo com o registo cuidado do texto.

[225] "…Petrarca advierte de que sería mucho más provechoso dedicarse a labores útiles a la sociedad (…) antes que escribir sobre lo que a cualquiera le viniese en ganas, sin calidad ni principios." Esta frase requereu grandes adaptações, tendo em conta, uma vez mais a naturalidade do discurso em Português e o idiomatismo das duas línguas. Dir-se-ia que o autor joga, neste momento, com uma certa duplicidade de estilos, gerindo, em simultâneo, um tom erudito, de pendor académico, com a irresistível coloquialidade, que começa a criar com o leitor na discussão da temática que o ocupa e apaixona. Na tradução daquela frase, foi necessário ter em conta essa duplicidade com que o autor convida os leitores à reflexão: antes de mais, no trecho "sería mucho más provechoso dedicarse", esta última forma verbal (à qual se associa um sujeito indeterminado) dá lugar a uma expressão nominal, utilizando-se um nome com a raiz do verbo ("dedicação"); na oração seguinte, o termo "culquiera" (com função de complemento indirecto), traduzido como "qualquer um", desloca-se, assumindo a função de sujeito do verbo "Escrever"(que, em Castelhano, continua a evidenciar o sujeito indeterminado). Para tornar mais expressiva a intenção do autor, integra-se aquele verbo numa perifrástica ("pôr-se a escrever"), que sugere a arbitrariedade da acção desses péssimos escritores… Por fim, regista-se a expressão idiomática mais coloquial deste enunciado, em equivalência com a expressão usada pelo autor (um exemplo da questão do *background* cultural), contribuindo para esse carácter duplo que assume aqui a sua linguagem.

[226] "Todo lo que se lea o escriba debe estar encaminado hacia el modo mejor de vivir…" Nesta frase, a adaptação efectuada prendeu-se com a substituição do verbo copulativo "Estar" seguido do predicativo "encaminado" pelo verbo "Conduzir", o que implicou a alteração da preposição ("hacia" deu lugar à preposição "a"); a posição do adjectivo "melhor" inverteu-se, colocando-se antes do nome; por fim, o conceito expresso pelo verbo "Vivir" passa a ser transmitido pelo nome correspondente, "vida". Neste caso, a frase portuguesa tornou-se mais sintética do que a castelhana.

[227] Título original; a obra não está traduzida para Português.

resposta às alarvidades de quatro jovens venezianos, ferozes partidários de Aristóteles, que costumavam visitá-lo com um afã desafiante e cuja principal motivação intelectual era acumular inanidades como: «quantas crinas tem o leão na cabeça», «o caçador pode iludir o tigre com um espelho» ou «o crocodilo é o único animal capaz de mover a mandíbula superior». Apoiados numa amizade que Petrarca considerava sincera, costumavam visitá-lo de aparente boa fé, de maneira que, confiando na bondade dos seus visitantes, ele dava-se ao trabalho de argumentar perante a sua erudição presunçosa. Petrarca rebate a incultura gritante dos seus interlocutores, mas também a obscura verborreia, a erudição jactante e obcecada, as insuportáveis minudências[228], o sectarismo de que faziam gala tantos intelectuais do seu tempo, ocupados a acumular conhecimentos falsos e triviais, mas contrários a perguntarem-se «para que nascemos, de onde viemos, para onde vamos»[229].

[228] "…el empacho de nimiedades…" O termo metafórico "empacho" não encontra equivalente em Português; foi necessário resolver este problema de tradução (que se prende com o *background* cultural), procurando uma forma igualmente concisa de transmitir uma ideia que seja tão próxima daquela quanto possível. Optou-se por transformar a expressão, seleccionando um adjectivo que intensificasse o significado da palavra "nimiedades", ou, em Português, "minudências" (uma tradução possível): "insuportáveis" pareceu-me adequado, tendo em conta a conotação do termo castelhano "empacho".

[229] "…reacios a preguntarse «para qué hemos nacido ni de dónde venimos ni a dónde vamos»." Neste outro exemplo, podemos verificar, uma vez mais, as sensíveis diferenças entre o pretérito *perfecto* e o pretérito *indefinido*, no Castelhano. Na frase transcrita, está patente essa diferenciação, que o Português não consegue, neste caso, traduzir: o pretérito *perfecto* representa uma acção passada que, contudo, se reflecte, incide no presente; o pretérito *indefinido* evoca uma acção totalmente concluída e irreversível. Quer num caso, quer no outro, em Português, só podemos utilizar aqui o pretérito perfeito simples. Um outro aspecto que merece reflexão é a reformulação do modo como estão ligadas estas interrogativas indirectas: no texto de partida, essa ligação faz-se através de um advérbio de negação ("ni"), em consonância com o sentido da própria frase (embora esta não apareça na forma negativa, esse sentido está lá: "*eles* não *se perguntam*…". Em Português, essa ligação não seria correcta (a menos que a frase estivesse de facto na forma negativa), pelo que se optou por dispensar o uso de conjunção entre as várias orações, apenas separadas por vírgula. E à semelhança de outros momentos dos textos traduzidos neste trabalho, também aqui o uso de vírgula a separar orações é dispensado na escrita em Castelhano. As pausas que esta vírgulas indicam parecem ser mais perceptíveis na nossa língua, afectando o ritmo do discurso, como já foi referido antes.

Nesse texto, Petrarca conduz subtilmente uma rogatória[230], em que confessa que se tem dedicado à leitura e ao estudo das letras «desde rapazinho»[231] e que nelas sempre procurou «um meio para ser bom», uma maneira de tentar que o seu caminho fosse «mais virtuoso, mais seguro e, ao mesmo tempo, mais deleitável». Petrarca vê nos livros, sobretudo nos de poesia e de filosofia, uma via de aperfeiçoamento individual, uma experiência conducente ao equilíbrio da consciência e ao melhoramento da conduta humana.

> *Os verdadeiros filósofos e mestres da virtude são aqueles cujo único objectivo é tornar melhores os seus leitores e ouvintes e que, além de explicarem a essência da virtude e do vício, dizendo bem alto os seus nomes – tão egrégio um, tão sinistro o outro –, sabem infundir nos corações um ardente amor pelo bem e uma irresistível repugnância pelo mal* (Petrarca, 1978: 199)[232]

Esta ideia de «tornar melhores os seus leitores» sintetiza na perfeição o pensamento de Petrarca em torno das virtudes da escrita e da leitura. O leitor não pode procurar os livros perseguindo a fama e a lisonja, colhendo unicamente trivialidades e ocorrências curiosas, alimentando a vaidade e o espavento. Para Petrarca, será sempre preferível a honestidade sem letras à erudição sem virtude. Por isso, aquilo que critica nos seus caluniadores é a altiva ignorância, a sua inaptidão para reconhecer humildemente os seus parcos conhecimentos, a sua perseverança em fazer passar como sabedoria o monte de comentários e informações tomados ao acaso daqui e dali. O encontro com os textos

---

[230] "…Petrarca desliza una plegaria…" Um outro passo do texto que não se revelou de fácil tradução. O termo "plegaria" não se relaciona imediatamente com o sentido da frase e do texto, até porque não parece assentar na personalidade de um Petrarca guiado pela Razão, amante da harmonia e do equilíbrio. Contudo, ao analisarmos o texto, sobretudo nos parágrafos seguintes, e atendendo à metáfora usada pelo autor ("desliza una plegaria"), encontramos o sentido da palavra, aplicada à obra citada de Petrarca: ele acreditava na sua missão educativa, como mestre de uma geração e das gerações vindouras; logo, coloca todo o seu empenho nessa "rogatória" aos leitores; uma "rogatória" que Petrarca não lança de modo exuberante ou patético, mas que "faz deslizar" nas entrelinhas do texto. A tradução apresentada procura transmitir justamente essa ideia de subtileza.

[231] "…confiesa que se ha dedicado a la lectura y al estudio de las letras «desde que era un chiquillo»…" Um novo exemplo do emprego do pretérito *perfecto*, que, desta vez, foi oportuno traduzir através do pretérito perfeito composto, dada a sua associação à oração temporal "«desde que era un chiquillo»" – o que transmite a sensação de um passado que decorre até ao momento presente; poderíamos dizer que está implícita nessa citação de Petrarca a conclusão da frase: "«desde que era un chiquillo»"/ "«desde rapazinho»" – até hoje.

[232] Minha tradução.

originais é o autêntico destino do leitor, o diálogo pessoal com os autores antigos é a sua única garantia de entendimento.

Não parecerão essas velhas acusações vir de um qualquer professor dos nossos dias seriamente preocupado com o abuso de citações, referências, exegeses, comentários e resenhas com que se cumulam frequentemente os estudantes de literatura?

Contra as Rotinas

Alguns séculos mais tarde, voltamos a encontrar, desta vez em Espanha, outra queixa contra a falta de sentido dos ensinamentos literários. Em 1866, e no momento em que a Retórica e a Poética, como matérias pedagógicas, caem no maior descrédito[233], Francisco Giner de los Ríos censura a degradação a que chegam certos estudos que, na melhor das hipóteses, se tornam inúteis, quando não mesmo prejudiciais.

> *As verdades rotineiras, as classificações arbitrárias e abstractas, e o insuportável emaranhado de pormenores e minudências que compreende, nem se relacionam com qualquer género de estudos ulteriores, nem com o sentido geral que hoje domina já o modo de considerar as letras; e mais não são do que raízes e ervas daninhas que endurecem a razão e o sentimento, e que mais tarde devem ser arrancadas, não sem trabalho, pelo professor*

[233] "…en el momento de máximo descrédito de la Retórica y la Poética como materias pedagógicas…" Neste passo, encontramos mais um exemplo da distinta posição do ponto de ênfase, em cada uma das línguas. A frase precisou de uma reformulação significativa, na procura de um discurso mais adequado ao Português: o complemento determinativo "de máximo descrédito" é deslocado para o fim da frase, sob a função aparente de um complemento circunstancial de lugar onde (em sentido figurado). Por sua vez, introduz-se um pronome relativo, dando início a uma oração cujo sujeito (composto) é "a Retórica e a Poética" e o predicado é "caem no maior descrédito", relacionando-se essa oração com o complemento circunstancial de tempo "no momento em".

> *universitário, em alguns casos, e pela sociedade e a opinião pública, sempre*[234]. (Giner, 1866: 141)

Com a excepção da confiança depositada na Universidade como solução para os vícios adquiridos no ensino secundário, pois infelizmente na Universidade estes [vícios] não só se mantêm como se acentuam, as palavras de Giner de los Ríos podiam de novo ser tomadas como contemporâneas. Sem serem tão explícitas como as de Séneca ou de Petrarca no que se refere ao carácter ético da leitura literária, as reflexões do fundador da *Institución Libre de Enseñanza*[235] apontam na mesma direcção: o disparate que é ocupar os melhores anos escolares com abstracções, trivialidades e nomenclaturas quase

[234] Minha tradução. A obra de onde foi retirado o excerto não está traduzida para Português.

"*…y que deben más tarde, y no sin trabajo, arrancar, el profesor universitario en algunos casos y la sociedad y el movimiento de las opiniones en todos.*" Na tradução desta citação de Giner de los Ríos, retirada de uma obra que não está traduzida para Português, foi indispensável procurar uma sintaxe apropriada à língua de chegada. O antecedente do pronome relativo que introduz a oração, quer em Castelhano, quer em Português, é um elemento presente na oração anterior, "raízes e ervas daninhas", com que o autor citado classifica metaforicamente o ensino tradicional ("*As rotineiras doutrinas, as classificações arbitrárias e abstractas, e o insuportável emaranhado de pormenores e minudências…*"). Na tradução, mantém-se o referido pronome relativo, mas transforma-se o resto da oração: o texto de partida apresenta a frase na forma activa; ao traduzir-se, a frase passa a assumir a forma passiva; os elementos que se apresentam como sujeito no texto de partida passam a ser agente da passiva no texto de chegada; por seu turno, o pronome relativo, que assume a função de complemento directo em Castelhano, torna-se sujeito em Português. Sofreu ainda alterações o complemento "más tarde", ligado a um outro ("no sin trabajo"), através da conjunção "y" (sendo embora este último complemento destacado na frase entre vírgulas): em Português, foram separados esses dois complementos e reposicionados em diferentes lugares da frase, antes do verbo ("mais tarde") e após o verbo ("não sem trabalho"), eliminando-se a conjunção coordenativa. Manteve-se o destaque do complemento "não sem trabalho", conservando-o entre vírgulas, visto que é uma consideração importante para o autor. Por fim, refira-se ainda, também aqui, o distinto uso da pontuação, no que se refere à vírgula, do Castelhano para o Português: o autor dispensou a vírgula para isolar os complementos "*en algunos casos*"/ "*en todos*"; em Português, foi necessário empregar a vírgula, separando visivelmente os complementos correspondentes.

[235] Instituição educativa de inspiração krausista, criada em Espanha em 1876, por um grupo de Professores catedráticos, entre os quais Francisco Giner de los Ríos (1839 – 1915), como forma de garantir a liberdade de ensino e o pensamento crítico, a investigação e o estudo em sintonia com os avanços científicos internacionais. Afastados, com o advento da Restauração, da Universidade estatal, submetida a uma cultura oficial em muitos aspectos dogmática, estes Professores fundaram uma instituição privada, cuja vocação veio a cobrir o ensino primário, secundário e universitário. Encerrada após a Guerra Civil espanhola, a instituição é silenciada durante o regime franquista, originando contudo novas escolas em países onde se exilaram alguns Professores. A Constituição de 1978 reconheceu os plenos direitos da Fundação Francisco Giner de los Ríos, que garante a continuidade e a vitalidade do projecto educativo do seu fundador. A designação apresentada no texto de partida é mais um exemplo do problema do nome próprio: neste caso, a opção foi manter esse nome no texto de chegada, uma vez que se trata de uma realidade sem equivalente na cultura portuguesa. (http://www.fundacionginer.org Página oficial da Fundação Francisco Giner de los Ríos).

sem interesse e nenhuma relevância. As similitudes com os autores anteriormente citados são sintomáticas, o que dá a impressão de que será natural essa propensão do ensino da literatura para cair na banalidade e na total falta de assunto[236]. Infelizmente, o estudo científico da literatura que Giner de los Ríos preconizava como alternativa e que, convertido em historicismo, ficou sob controlo até hoje, também não resolveu o problema de fundo, que continua a ser a busca de uma razão e de uma pedagogia que dêem sentido à presença da literatura nas escolas[237].

Faremos referência, por último, a um célebre encontro de professores, críticos, escritores e investigadores, que teve lugar na localidade francesa de Cerisy-la-Salle em 1969, e cujas actas se publicaram dois anos depois, com o título de *L'Enseignement de la Littérature* (Doubrovsky e Todorov, 1971). As intervenções apresentadas ao longo de uma semana constituem um claríssimo exemplo do descontentamento geral que, nesses anos conturbados, rodeava a literatura[238], os professores e os métodos de ensino, e que podia resumir-se numa frase de Serge Doubrovsky, um dos coordenadores do encontro,

---

[236] "Las similitudes con los autores citados anteriormente son reveladoras, lo que da la impresión de que fuera natural la propensión de la enseñanza de la literatura a caer en la banalidad y la intrascendencia." Nesta frase, salientam-se as reformulações efectuadas a partir do pronome relativo: em primeiro lugar, empregou-se o futuro do indicativo do verbo "Ser", em vez do imperfeito do conjuntivo, que em Castelhano reforça a expressão da dúvida (introduzida na frase pelas palavras "lo que da la impresión de…"). Em Português, poder-se-ia, em alternativa, traduzir a forma verbal "fuera" como "talvez seja", conservando-se assim o conjuntivo. Mas teríamos que utilizar o presente e não, o pretérito, por uma questão de coerência com as formas verbais de presente usadas anteriormente na frase. Destacam-se ainda outros aspectos: introduziu-se o demonstrativo "essa", antes de "propensão", para um discurso mais natural em Português; a preposição associada àquela palavra foi também alterada; por fim, a transformação do nome "intrascendencia" na expressão "total falta de assunto" (o significado do prefixo foi reforçado pelo adjectivo "total").

[237] "…presencia de la literatura en las aulas." A palavra "aulas", que em Castelhano significa, normalmente, "salas de aulas", é usada como sinédoque nesta frase. Traduziu-se como "escolas", um termo mais genérico que fez perder o efeito da sinédoque, mas que, neste contexto, seria mais facilmente utilizado em Português.

[238] "…descontento general existente en esos años convulsos en torno a la literatura…" Neste passo, a modificação do enunciado consistiu na substituição do adjectivo "existente" por uma oração relativa, optando, não pelo verbo "Existir", que corresponderia ao adjectivo em causa, mas pelo verbo "Rodear" (convertendo a expressão "a literatura" em complemento directo); o sentido da frase manteve-se, conseguindo-se uma expressividade mais portuguesa.

que, após a sua reflexão, acrescentou a talho de foice[239]: «Contudo, o facto é este: o bicho está na fruta, o mal-estar, no nosso ensino» (Doubrovsky: 15)[240]. A inquietude nessa época, tal como agora, nascia da constatação de um fracasso flagrante na pedagogia da literatura, mas também da dúvida sobre a própria função da literatura. Tão urgente como abandonar velhas concepções e definir-lhes um novo estatuto de acordo com os tempos que se avizinhavam era determinar o papel dos professores no dealbar da nova sociedade e definir os seus métodos que, de uma vez por todas, deveriam estar longe da lição magistral, da mera divulgação de factos ou datas e do ignorar da vida real. A importância outorgada às discussões entre professores e alunos a propósito de um livro, a leitura pessoal e livre, o impulso da escrita criativa ou a atenção pelo carácter ético e social da obra literária relacionavam esses debates com as mais agudas reflexões do passado e, ao mesmo tempo, projectavam-nos para os nossos dias. Pois, com efeito, nada obstava a que aceitássemos como nossa muita da contestação ali exposta[241] e muitas das orientações sugeridas.

[239] "…en una frase de Serge Doubrovsky (…) quien al hilo de su reflexión aseguraba…" A expressão tradicional utilizada no texto de partida necessitou de adaptação à língua portuguesa, o que encontrou solução na expressão idiomática "a talho de foice". Contudo, a introdução deste complemento, que deveria ser o último elemento da frase, tal como se aplica tradicionalmente, exigiu a reconstrução do enunciado: criou-se um complemento circunstancial de tempo a partir da expressão "su reflexión", introduzido pela preposição "após"; deslocou-se o verbo, posicionando-o antes da expressão idiomática; por fim, alterou-se o tempo verbal: o pretérito imperfeito do indicativo deu lugar ao pretérito perfeito, que na frase portuguesa se torna mais adequado.

[240] Minha tradução. A compilação de onde foi retirado o excerto não está traduzida para Português.

[241] "Pues, en efecto, nada impediría aceptar como nuestras muchas de las reprobaciones allí expuestas…" Na tradução desta frase, foi também necessário transformar o texto: o condicional "impediria" deu lugar ao pretérito imperfeito "obstava"; o infinitivo "aceptar" foi substituído por uma oração integrante em que o verbo surge conjugado no imperfeito do conjuntivo; o plural em que se apresentam as palavras no final da frase passa ao singular, o que permite expressar a ideia de forma mais natural na nossa língua.

E para quê, afinal?[242]

Parece não haver dúvidas de que, independentemente dos contextos sociais ou das condições individuais[243], é possível encontrar similitudes na insatisfação expressa historicamente em torno da valorização e do ensino da literatura: o acumular de livros sem proveito, a propensão para o estudo de pormenores e banalidades, a leitura sem relação com a vida, o menosprezo pelo carácter ético das obras literárias.

E apesar disso, mesmo quando as sequelas deveriam fazer-nos reflectir, continua-se a dedicar uma parte muito significativa do tempo lectivo a ensinar os alunos a ler literatura, o que, se pensarmos bem, não deixa de ser um esforço um tanto extravagante[244]. Pode-se aceitar sem problemas o ensino da leitura e da escrita, pela sua repercussão imediata na vida quotidiana, e até mesmo o ensino da matemática, da história ou das ciências naturais pela sua utilidade no âmbito privado ou público. Mas porquê a literatura? Qual o seu benefício? Que sentido faz a leitura de textos antigos ou modernos que falam de seres fictícios, acontecimentos imaginários ou emoções ilusórias? Estamos de tal modo acostumados à sua presença nos programas escolares, que quase não nos interrogamos sobre o que se pretende, de facto, ao fazer as crianças e os jovens contactar com a história de um jovem que rouba umas fagulhas de fogo ao deus Hefesto para as dar aos homens a fim de sobreviverem e progredirem, ou com as desventuras de um rapazinho que guia um cego pelos caminhos de Castela, ou com o

[242] "Y entonces para qué" Este subtítulo torna-se um exemplo da diferente colocação do ponto de ênfase, numa língua e na outra: a expressão interrogativa irrompe no início da frase, em Português, colocando a tónica nessa dúvida que motiva a interrogação. Por outro lado, em Português, não se dispensou a pontuação, para completar esse sentido interrogativo, ao contrário do registo em Castelhano, em que se oscila entre a interrogação directa e indirecta.

[243] "Parece claro que, al margen de contextos sociales o condiciones individuales…" Também neste passo se verificam algumas adaptações necessárias a um discurso mais de acordo com a língua de chegada: o adjectivo "claro", decorrente da forma verbal "Parece", reencontrou o seu sentido através da expressão na forma negativa "não haver dúvidas", muito comum em Português; a locução adverbial "al margen de" deu lugar ao advérbio de modo "independentemente"; por fim, foi acrescentado o artigo "as" à preposição "de" repetindo-se essa preposição contraída antes da segunda expressão nominal.

[244] "…si se piensa bien, resulta un empeño un tanto extravagante." Neste caso, o sujeito indeterminado da oração condicional, associado ao presente do indicativo, é substituído pelo sujeito "nós" (subentendido através da desinência verbal), passando o verbo para o futuro do conjuntivo (tempo que caiu em desuso, na língua castelhana). Por outro lado, a forma verbal "resulta", muito recorrente em Castelhano, deu lugar a uma perifrástica expressa na forma negativa, igualmente comum em Português: "não deixa de ser". O enunciado ganha assim maior espontaneidade na língua de chegada.

desassossego de um elefante de pele multicolor que aspira a ser cinzento tal como o resto da manada[245], ou com a confissão de um amor juvenil por parte de um poeta idoso. Se pensarmos bem, não deixa de ser de certa forma inexplicável que se dediquem horas e horas à divulgação de tais invenções humanas, se apenas se pretender fazer decorar uma longa lista de escritores, determinadas datas relevantes, os argumentos de algumas obras, certas figuras retóricas ou uns quantos títulos, que é, contudo, o que continua a acontecer.

Por que se persevera então num desígnio tão vão? Que vantagens implica essa insistência? Que sentido faz a leitura literária? Uma resposta drástica seria negar radicalmente o seu proveito, classificar esse conhecimento como irracional e danoso, proscrevê-lo. Ao contrário do que possa parecer, essa posição tem influência e autoridade. Desde que Platão, pela boca de Sócrates, propugnou, em *A República*, o afastamento dos poetas de uma cidade ideal presidida pela razão e a justiça, devido à sua tendência para enganar as pessoas apresentando como verdade o que é mero fingimento, excitando a partir daí as suas emoções mais baixas, não têm cessado as vozes contra a literatura[246] nem as desconfianças mais ou menos confessadas. A lista dos que dela tiveram medo é extensa e aristocrática: Santo Agostinho, Boécio, Averróis, Vives, Descartes, Rousseau… Paradoxalmente, nessa desautorização da literatura confluíram os mais diversos interesses; desde filósofos racionalistas a clérigos puritanos, desde pais pusilânimes a cientistas positivistas, todos eles viram na literatura

[245] "…aspira a ser igual de gris que el resto de la manada…" Nesta frase, reformulou-se a expressão comparativa em que se apoia, adaptando-a à sintaxe portuguesa.

[246] "…no han cesado las voces en contra de la literatura…" Tendo em conta toda a frase a que pertence esta oração, verificamos que, uma vez mais, o pretérito *perfecto* é convenientemente traduzido como pretérito perfeito composto, visto que a frase nos transmite a noção do decurso do tempo do passado ao presente. De facto, em Português, a possibilidade de usar este tempo verbal é uma vantagem, que o Castelhano precisa de encontrar por outros meios, e um deles é o uso do próprio pretérito *perfecto* com aquele valor específico, que só o contexto semântico em que é usado permite identificar. Um outro aspecto desta frase que merece ser referido é, novamente, o distinto uso das preposições: a preposição "en" não se recupera em Português.

uma fonte de mentira e corrupção moral[247]. Até uma pedagoga tão eminente como Maria Montessori rejeitava os jogos de ficção e a fantasia das histórias, com o argumento de que uma pedagogia científica, que era a que ela defendia, não podia levar as crianças a acreditar que um pedaço de madeira podia ser um cavalo ou que um gato dialogava com o seu amo, visto que afastava as crianças da verdade, fazendo-as pensar que estavam a praticar equitação, ou que os animais eram falantes. A «verdade efectiva» não podia admitir enganos ou erros pois, caso contrário, entrar-se-ia no campo dos desvios psicológicos, das verdadeiras patologias. Ainda hoje, quando, em nome da utilidade, os pais advertem os filhos contra a leitura ou os impedem de ler certos livros perturbadores, mais não fazem do que dar continuidade à antiga tradição da suspeita.

A rejeição dos poetas por parte de Platão e, consequentemente, dos mitos, das fábulas e dos espectáculos teatrais, fundamentava-se na ocultação da realidade que a poesia implica, porquanto esta arte não faz outra coisa senão criar aparências, ilusões, simulacros. Somente a Filosofia, pois recorre à razão para conhecer a verdade, podia trazer algum benefício aos seres humanos. E ainda sublinhava: os poetas são indesejáveis, porque no fundo apelam à irracionalidade, excitam as paixões humanas e falam do mundo através das emoções. Os filósofos podem construir uma cidade virtuosa; os poetas só dão ocasião à corrupção e à desordem. A história cultural do Ocidente viu-se condicionada pela oposição platónica entre filosofia e poesia, entre razão e paixão, entre verdade e ficção. Tanto os detractores como os partidários da literatura como meio de conhecimento e instrumento de educação tiveram que aceitar ou rebater as ideias de Platão.

---

[247] "Paradójicamente, en esa desautorización han confluido los intereses más diversos, desde filósofos racionalistas a clérigos puritanos (…), todos los cuales han visto en la literatura una fuente de mentira y corrupción moral." Na tradução deste passo do texto, é de salientar especialmente o uso diferenciado da pontuação, comparando-se uma língua e a outra. Após a primeira oração, que configura uma frase simples, a vírgula torna-se como que insuficiente ao olhar português… Parece que não permite terminar o raciocínio que, de facto, se concluiu nessa primeira afirmação, possibilitando que ele seja naturalmente continuado na enumeração seguinte, pois a pausa é mínima. E o conteúdo seguinte revela independência relativamente àquela afirmação: não fará qualquer sentido relacionar directamente "os mais diversos interesses" com "filósofos" e "clérigos", etc. Semanticamente, a frase parece não ter coerência… Acontece, porém, como já se observou, que o uso da pontuação é distinto nestas duas línguas. Assim, na tradução deste período do texto, utilizou-se a pontuação de acordo com as convenções da gramática portuguesa: no fim da primeira oração, substituiu-se a vírgula por ponto-e-vírgula, o que torna o discurso bastante mais claro, já que marca a conclusão de uma ideia e prepara o início de outra. Esta, por sua vez, constitui uma segunda afirmação que, embora surja na sequência da primeira, é gramaticalmente independente daquela.

Outras respostas para as interrogações sobre o sentido da leitura de obras literárias foram menos contundentes, embora não menos nocivas. Uma das ideias mais consolidadas foi a de considerar a literatura como algo necessário para conhecer o *espírito* de uma época, de um país, de um grupo social. A literatura seria o meio pelo qual os leitores estabeleceriam contacto com o essencial e o representativo. Daí a necessidade de fixar um bom cânone, uma sólida selecção de livros clássicos cuja leitura pudesse abrir os olhos, criar cultura, outorgar sentido de pertença. A literatura confirmaria e conformaria uma identidade. Esta é a razão por que se estudam certos textos e não outros, se escolhem certos autores e não outros. Aquilo que hoje se pratica nas salas de aula responde em parte a este propósito ideológico.

Outra justificação da leitura de obras literárias consiste em considerá-la um meio de acesso à beleza, ao sublime. A literatura, pensa-se, modela a sensibilidade, estimula as boas paixões, dá a conhecer a língua perfeita. O simples facto de ler um soneto comovedor ou um romance admirável, tal como escutar uma sinfonia de Brahms ou contemplar uma escultura de Miguel Ângelo, contribuiria para a elevação espiritual. Esta concepção quase mágica da leitura admite que, quanto mais sublime for uma obra, maiores serão as virtudes que contagia. O contacto benéfico com a criatividade humana justificaria sobejamente a leitura de obras literárias, uma crença que continua a ser um dos principais estímulos da pedagogia da literatura.

Há uma terceira possibilidade: a de considerar a leitura de obras literárias um mero entretenimento, um modo gratificante de se passar o tempo, sem outra aspiração além de se distrair com um artefacto que cativa e permite o recolhimento. Nada de especial haveria então a exigir dos livros a não ser que fossem intrigantes, divertidos, claros. Neste sentido, a leitura de obras literárias encontraria justificação no prazer que proporciona, na grata mitigação do aborrecimento. Esses instantes de recreio são, certamente, uma boa razão para ler, mas então não se poderá pedir nada em troca, não tem cabimento organizar nem avaliar essa actividade. O que há a fazer é, simplesmente, deixá-la fluir[248].

[248] "Simplemente, habría que dejarla fluir." A concisa frase castelhana foi desenvolvida na tradução para Português: passando o advérbio "simplesmente" a figurar no meio da frase, interrompendo-a, alteramos o ponto de ênfase da frase original; a expressão "habría que", que traduz a noção de necessidade, desenvolve-se numa expressão mais redundante, mas mais espontânea em Português. Também para este efeito, destaca-se ainda a substituição do condicional pelo presente do indicativo: "O que há a fazer é…".

Tanto para Tão Pouco

Mas verdadeiramente justificariam esses objectivos tanto empenho, tanta obstinação, tanta prosopopeia?

Penso francamente que não se compensaria o tempo escolar dedicado à leitura de obras literárias se apenas se perseguisse a afirmação de identidade, a sublimação espiritual ou a simples distracção. Não me parece que a ficção mereça tão pouco apreço. A meu ver, seria necessário procurar outras razões que a defendessem, e, para isso, para compreender e defender melhor a leitura de obras literárias, poderíamos começar por observar as coisas da perspectiva do escritor, pois talvez assim fosse mais fácil entender o papel do leitor.

Se prescindirmos das razões mais chãs – ganhar dinheiro, alimentar a vaidade, adquirir reconhecimento –, as motivações dos escritores mais comprometidos consistem em expressar as suas experiências vitais, as suas fantasias e os seus pesadelos, e também em dar testemunho do seu tempo[249]. Existem à partida muitas obras sem nada de especial, deliberadamente inócuas, escritas expressamente para entreter, pelo que se torna inútil pedir-lhes mais do que agudo realismo e boa estrutura. Mas muitas obras literárias foram escritas como uma resposta à vida, com os ouvidos atentos às palavras do mundo, com os olhos abertos para o alvoroço das ruas. E mesmo se na mente de um escritor não houvesse mais do que desespero, ou medo ou caos, o seu texto mostraria o desespero, o medo ou o caos de um ser humano concreto, o que justificaria plenamente a sua leitura.

Alejandra Pizarnik deixou escrita uma reflexão muito perspicaz nos seus *Diarios*[250], acerca do significado da escrita e da leitura.

> *Como escrever o que me contou K. durante tantas horas? Quando leu um poema meu (muito doloroso) disse-me que se sentiu melhor, que o meu*

[249] "…las motivaciones de los escritores más comprometidos son la expresión de sus experiencias vitales, sus fantasías y sus pesadumbres, así como dar testimonio de su tiempo." A primeira reformulação desta frase recaiu sobre o verbo "Ser", que estabelece, no texto de partida, a ligação entre sujeito e predicativo; ao substituir-se o verbo "Ser" pelo verbo "Consistir" (regido pela preposição "em"), assumiram-se outras alterações: a formulação nominal "la expresión de…" deu lugar a uma formulação verbal apoiada no verbo correspondente ("Expressar"), transformando-se a restante oração no complemento directo; também a oração comparativa seguinte, bem como a locução que a introduz ("así como") foram reconstruídas, dando lugar a uma oração coordenativa introduzida pela conjunção copulativa "e", que é reforçada pelo advérbio "também"; repete-se a preposição "em" antes do verbo desta oração, em consequência da anterior construção com o verbo "Consistir".

[250] Título original; a obra não está traduzida para Português.

> *poema foi como um bálsamo para ela. E eu pensei que talvez a poesia sirva para isto, para que numa noite chuvosa e gelada alguém veja escrita numas linhas a sua confusão inenarrável e a sua dor.* (Pizarnik, 2003: 302)[251]

Essa abordagem da leitura como o reconhecimento dos seus próprios sentimentos na escrita de desconhecidos que, na verdade, falam das suas paixões íntimas, bem como ainda a possibilidade de ver relatado por outros aquilo que nós próprios não conseguimos narrar, confere-lhe o carácter de uma revelação[252] e converte o escritor num descobridor das vidas alheias. Ao falar de si ou dos seus pensamentos, o escritor põe a nu, ainda que sem o pretender, o mundo dos leitores.

No discurso de aceitação do Prémio Nobel da Literatura em 1949, William Faulkner afirmou, a esse propósito, o radical contributo da literatura para a exaltação da humanidade:

> *Creio que o homem não se limitará a resistir: ele permanecerá. É imortal, não por ser o único de entre todas as criaturas com uma voz inextinguível, mas por ter uma alma, um espírito capaz da compaixão, do sacrifício e da resistência. O dever do poeta, do escritor, é escrever acerca destas coisas. O seu privilégio é ajudar o homem a resistir elevando o seu coração, recordando-lhe a valentia e a honra e a esperança e o orgulho e a compaixão e a piedade e o sacrifício que foram a glória do seu passado. A voz do poeta não tem que ser meramente a inscrição do homem, pode ser um dos seus apoios, os pilares que o ajudam a resistir e a permanecer*[253].

A escrita literária como suporte da condição humana, como defensora da causa do homem e do seu destino, tornar-se-ia assim uma actividade primordial, imprescindível. Na literatura poderia assim rastrear-se tudo o que de sublime e de abjecto faz parte da humanidade, da sua memória e também dos seus sonhos. E o que é válido para a literatura dos crescidos é igualmente válido para a literatura infantil e juvenil, pois não faço distinções entre uma e outra quando se trata de valorizar o seu contributo para o conhecimento dos seres humanos e do mundo em que vivemos.

---

[251] Minha tradução.

[252] "…le otorga el carácter de una iluminación…" Neste passo, evitou-se a tradução literal da palavra "iluminación", dando-se preferência a "revelação". Este termo parece mais natural nesta frase do que o termo "iluminação" e tem a vantagem de sugerir o mesmo sentido de descoberta, profunda compreensão de algo que por fim se deu a conhecer.

[253] Minha tradução a partir do Castelhano, confrontada com o texto original em *http://nobleprize.org/noble_prizes/literature/laureates/1949/faulkner-speech.html.*" (Indicação do autor).

Na Companhia dos Livros

Independentemente das explicações mais ou menos engenhosas que os escritores costumam dar quando se lhes pergunta por que escrevem[254], penso que as razões anteriormente expostas condensam muito bem a complexa e laboriosa tarefa de escrever. E, se as aceitamos, como não havemos de pedir ao leitor uma atitude à altura dessas ambições? Como não se há-de ele envolver, quando lê no intrincado território psicológico e moral a partir do qual o escritor escreve? Por que não havemos de formar desde o início os leitores para enfrentarem esse desafio[255]?

Esse compromisso é, nas últimas décadas, reclamado por filósofos, historiadores, professores, críticos, psicólogos. A literatura aparece aos seus olhos como um instrumento privilegiado de conhecimento, de reflexão ética sobre a vida humana e os conflitos sociais. Diferentemente de outras linguagens abstractas e exclusivas, a literatura oferece uma linguagem transparente e inclusiva, mais apta para falar do mundo e mostrar as suas maravilhas e as suas baixezas.

> *Sentimos carinho pelos livros que lemos; e aquilo por que sentimos carinho modifica-nos de inúmeras maneiras difíceis de distinguir, tanto ao longo da leitura como depois. Mas se é assim, e se o leitor for uma pessoa reflexiva e quiser perguntar-se (em seu nome e/ ou em nome da comunidade) sobre as possíveis formas de viver bem, não é apenas razoável mas também*

[254] "…ante la pregunta de por qué escriben…" Na tradução deste breve passo, houve alterações importantes, uma vez mais motivadas pela necessidade de obter um discurso adequado à língua portuguesa: o que, em Castelhano, é um simples complemento introduzido pela preposição "ante" torna-se uma oração subordinada temporal iniciada pela conjunção "quando"; a palavra "pregunta" que, na frase castelhana, é um nome, está na origem do verbo "Perguntar", no presente do indicativo; a interrogação indirecta, presente no texto de partida, mantém-se, sendo, em Português, uma oração integrante da anterior. Estas pequenas mas decisivas modificações transformam por completo do discurso, recriando uma expressividade própria da língua de chegada.

[255] "Y si las aceptamos, ¿cómo no pedirle al lector una actitud que esté a la altura de esas ambiciones? ¿Cómo no implicarse al leer en el intrincado territorio psicológico y moral desde el que el escritor escribe? ¿Cómo no formar desde el principio a los lectores para afrontar ese desafío?" Estas três interrogações obrigaram também a uma adaptação discursiva: o infinitivo do verbo "Pedir" (associado a um pronome pessoal de complemento indirecto), no texto de partida, transforma-se numa perifrástica construída com o auxiliar "Haver" seguido da preposição "de", sugerindo a intenção, a necessidade da acção de pedir; nesta perifrástica está presente a primeira pessoa do plural. Ainda nessa primeira interrogação, suprimiu-se o pronome relativo e o verbo ("que esté"), apenas subentendidos na tradução da frase. Na segunda interrogação, manteve-se a opção da perifrástica com o auxiliar "Haver", que também teve origem num infinitivo, ligado ao pronome reflexo "se" ("implicarse"). Neste caso, o sujeito omisso da interrogação, em Castelhano, ("o leitor"), é substituído pelo pronome pessoal "ele", que lhe corresponde. Na terceira interrogação, manteve-se a perifrástica com o verbo "Haver", iniciada, em Português, pela locução conjuncional "Por que".

> *inevitável perguntar-se: Qual é a natureza destas amizades literárias em que nos vemos envolvidos? O que me trazem de novo? E aos outros? Para a minha sociedade? Na companhia de quem é que decidimos passar o tempo?* (Nussbaum, 2005: 418)[256]

Estas perguntas da filósofa Martha C. Nussbaum a propósito do valor da literatura e do modo limitado com que muitas vezes se julgam as esperanças, os temores e as dúvidas do leitor devem necessariamente estar presentes em qualquer discussão acerca da leitura de obras literárias. A excessiva, quando não única, atenção colocada nos aspectos formais dos textos, ou em aspectos periféricos e insubstanciais dos mesmos, tem relegado ou tem ignorado as questões éticas implícitas[257]. Na segunda metade do século XX afirmaram-se as vozes – Richard Rorty, Cora Diamond. Wayne Booth, Jerome Bruner, Iris Murdoch, Paul Ricoeur, Carlo Ginzburg… – que conferem à literatura, especialmente à narrativa, a capacidade de criar pensamento e sensibilidade acerca dos estranhos, dos desconhecidos, dos diferentes, o que leva a que o leitor, ao conhecer as motivações e as expectativas dos outros, seja capaz de pensar, sentir, optar[258]. A literatura é o território da possibilidade, isto é, da liberdade de imaginar de que outro modo poderia ser o mundo que conhecemos e da liberdade de criar vidas sem

[256] Minha tradução; a obra de que foi retirada a citação não está traduzida para Português.

[257] "La excesiva cuando no única atención puesta en los aspectos formales de los textos, o en aspectos periféricos e insustanciales de los mismos, ha relegado o ha ignorado las cuestiones éticas implicadas." Nesta frase, destaca-se mais uma vez a tradução do pretérito *perfecto* utilizado no texto de partida como pretérito perfeito composto, em Português, revelando o valor de continuidade temporal daquelas formas ("ha relegado"/ "ha ignorado) representantes de acções que, do passado, se estendem até à actualidade e nela se reflectem.

[258] "…otorgan a la literatura, especialmente a las narraciones, la capacidad de crear pensamiento y sensibilidad en torno a los extraños, los desconocidos, los diferentes, de manera que conociendo las motivaciones y las expectativas de los otros pueda el lector ser capaz de pensar, sentir, optar." Também nesta longa frase foram necessárias algumas transformações, a fim e se conseguir um discurso fluente na língua de chegada: as alterações mais significativas ocorreram desde o início da oração subordinada que, no texto e partida, se expressa como consecutiva: "de manera que…". De facto, ao traduzirmos este momento da frase para Português, não é adequado manter esta formulação consecutiva, porque a afirmação presente na oração anterior é atribuída a outras pessoas que não o próprio autor da frase ("…se han afirmado las voces (…) que otorgan a la literatura (…) la capacidad de crear…"); se o autor afirmasse: "*la literatura (...) tiene la capacidad de crear*...", seria possível conservar em Português a construção de sentido consecutivo, ou outra equivalente neste contexto; e, ainda assim, seria necessário alterar o tempo do verbo referente ao "leitor" (do presente do conjuntivo passaria ao presente do indicativo). Considerei pois conveniente reformular a sintaxe deste ponto da frase, optando por uma oração relativa dentro da qual se encaixa uma oração integrante, complemento directo do verbo "Permitir" ("o que leva a que o leitor (…) seja capaz…"). Esta formulação não cria qualquer incompatibilidade com o enunciado atribuído a outros que não o autor da frase e permite inclusive manter a distinção dessa outra autoria.

nenhuma restrição ou limite. E esta mera contingência possui um indubitável carácter ético, pois pode afectar a consciência dos leitores e as suas maneiras de encarar a realidade.

Mas terá tudo isto cabimento nas salas de aula[259], ou estarão os professores dispostos a assumir este compromisso? Das respostas que cada um deles oferecer a esta questão dependerá em grande medida a sorte da leitura de obras literárias. No meu entender, penso que brindar as crianças e os jovens com oportunidades de debate e reflexão justificaria plenamente a presença da literatura nos programas escolares, a ocupação de horas e horas a ler, a conversar e a escrever sobre o que se leu, a construir a formação colectiva de um leitor. Isso permitiria que a intimidade de um escritor estabelecesse relação com a intimidade de um leitor e que desse diálogo nascesse uma consciência mais clara de si próprio e do mundo.

Continua a causar-me perplexidade o número de estudantes universitários que se espantam ao descobrir que a literatura pode ser muito mais do que armazenar dados, nomes ou títulos. A minha experiência docente induz-me a pensar que grande parte dos jovens não alcançam, nos seus muitos anos de escolaridade, uma verdadeira experiência literária ou que, se chegaram a tê-la, foi sempre à margem da sala de aula. Quando comprovam que livros ilustrados como *O pato, a morte e a tulipa*[260] ou *A História de Erika*[261] ou *Juul*[262] podem dar azo[263] a longas e comoventes discussões; que poemas de Wislawa Szymborska ou Idea Vilariño ou José Hierro permitem meditar, sorrir, chorar, compreender…; que um conto de Gabriel García Márquez ou Isak Dinesen pode revelar logo a verdadeira natureza do ser humano; que do encontro, enfim, das suas próprias palavras e das palavras dos colegas surge um maior conhecimento de si próprios e dos outros, nesse instante, apercebem-se de que a literatura,

---

[259] "¿Pero cabe todo esto en las aulas…?" Ao traduzir-se esta interrogação, optou-se por substituir o verbo "Caber" pela expressão equivalente "ter cabimento". Desta forma, conservou-se o valor metafórico que joga com o complemento circunstancial de lugar " en las aulas". Saliente-se ainda a substituição do presente verbal pelo futuro, reforçando o sentido de dúvida existente na pergunta.

[260] Título da tradução brasileira: Wolf Erlbruch (2009). *O pato, a morte e a tulipa*.

[261] Título da tradução portuguesa: Ruth Vander Zee (2007). *A História de Erika.*

[262] Título original da edição belga e da tradução espanhola, ambas de 1996; a obra de Grecie de Maeyer (texto) e Koen Vanmechelen (ilustrações) não está traduzida para Português.

[263] "…pueden da pie…" Tratou-se aqui de traduzir a expressão idiomática castelhana através de uma expressão equivalente em Português, num exemplo que retrata o problema do *background* cultural.

contrariamente àquilo em que tinham até então acreditado, não é um instrumento para melhorar a expressão, a ortografia ou o vocabulário (são clichés que se repetem invariavelmente ano após ano), nem o seu fundamento é conhecer e honrar os nomes de certos escritores célebres e mortos, nem o seu objectivo é aprender a detectar tropos ou recursos retóricos. De uma forma muito simples, conseguem perceber que os livros dizem respeito às suas vidas, uma descoberta que acontece quando a literatura lhes é oferecida livre de controlos, recriminações ou exames, quando encaram a leitura como um olhar interior e uma exploração do mundo, quando aprendem a apreciar uma conversa sobre um livro.

Conheço bem quais as objecções a uma prática tão pouco sistemática. Poderia aduzir-se que desse modo talvez nunca saibam o que é uma sinestesia, nem quem foi Leandro Fernández de Moratín, nem quais são as características do Conceptualismo, nem quando é que surge o monólogo interior. Essas observações são inteiramente erradas, pois tenho comprovado que é extremamente fácil destacar um traço estilístico ou histórico quando a leitura e a posterior discussão foram satisfatórios. Mas, mesmo que esses conhecimentos fossem inalcançáveis, não tenho qualquer problema em afirmar que prefiro dez discussões profundas sobre outros tantos livros ao longo da escola obrigatória a cem lições rituais sobre estilística ou movimentos literários. As evidências não admitem dúvidas: aquilo que a memória guarda zelosamente são as emoções e ideias que tais discussões suscitam nos leitores e aquilo que se esquece ou se confunde até à paródia são as datas, as nomenclaturas, a terminologia. Sou mais apologista de uns quantos livros bem lidos nos anos decisivos do que da memorização de repertórios de livros que jamais se lerão. Só quando aceitarmos que é preferível um aluno tocado por causa de uns versos de Ángel González (1997) («*Chamam-te o que há-de vir / porque nunca vens. / Chamam-te: há-de vir, / e esperam que chegues / como um animal manso / a comer na sua mão*»)[264], mesmo que não saiba que a figura utilizada é uma paronomásia ou talvez um poliptoto, a um aluno habituado a ler versos como se fosse um contabilista eficiente, será possível empreender uma transformação da pedagogia literária.

Significará isto que devemos renunciar a qualquer conhecimento de carácter filológico ou histórico? Não. Significa simplesmente que é preciso estabelecer prioridades e que antepor a leitura emocional e a análise ética de um texto à interpretação erudita não subestima a literatura, antes a enaltece. Porque a partir dessa experiência emocional é mais acessível o conhecimento científico, cujo desenvolvimento deveria ter em conta pelo menos cinco aspectos: em primeiro lugar, a finalidade de toda a pedagogia literária é incitar à leitura e tudo o que se ensinar na sala de aula deve contribuir para uma interpretação dos textos cada vez mais profunda por parte dos alunos, isto é,

[264] Minha tradução.

para que leiam cada vez melhor; em segundo lugar, o cânone literário não é inalterável e cada época, e até mesmo cada professor, pode estabelecer o seu, de acordo com as circunstâncias sociais e as expectativas dos seus alunos, mesmo correndo o risco da arbitrariedade, e para isso os professores devem ser eles próprios e, acima de tudo, leitores; em terceiro lugar, é necessário fazer com que os alunos percebam que as imagens, as palavras e os símbolos criados pelos seres humanos têm um carácter marcadamente histórico, o que não nos impede de tomar como contemporâneo o que foi escrito noutro tempo, criando desse modo o hábito de ler os textos clássicos a partir daquilo que esses textos comunicam a cada um dos leitores; em quarto lugar, conhecer o que outros leitores disseram anteriormente sobre um texto não significa acatar a sua autoridade com submissão, mas usar a sua interpretação para pensar sobre a sua própria autoridade e para, ao mesmo tempo, tomar consciência de que ler pressupõe integrar-se numa comunidade de intérpretes; finalmente, toda a leitura deve ser feita a partir da vida e voltada para a vida, pois a literatura não foi inventada para justificar exercícios escolares, mas para falar dos seres humanos e para recriar o mundo.

Não resisto, pois, a reproduzir algumas palavras de Adolfo Bioy Casares que ainda hoje me fazem sorrir e que condensam claramente o que até agora foi dito:

> *Notas para a edição escolar de qualquer um dos meus livros*
> Ao professor
> *Nem contra o torpe, de cabeça no ar,*
> *lhe sirva de instrumento de tortura.*
> *Você traz toda a gente para a festa*[265].
> *A literatura não é outra coisa.*
> Ao estudante
> *Estudante desconfiado, este livrinho*
> *não tem que o saber de cor e salteado*[266].
> *Francamente, não o escrevi para isso,*
> *nem para ser leitura obrigatória.* (Bioy Casares, 1991:758)[267]

[265]"*Usted inicia a la gente en una fiesta.*" Neste verso, foi possível recriar o ritmo alegre do poema, através da substituição da forma verbal "Inicia" pela forma "Traz"; a expressão "*a la gente*" traduziu-se, neste caso, por "*toda a gente*"; a preposição "en" (seguida do artigo indefinido) deu lugar à preposição "para". Consegue-se assim um efeito fonético em que alternam, com regularidade, sons vocálicos abertos e fechados, o que resolve, de certa forma, a questão da diferente pronúncia da língua de chegada.

[266] "*...este librito/ no tiene que aprenderlo de memoria.*" Nestes dois versos, substituiu-se o diminutivo "*librito*" por "*livrinho*", que conserva o tom de um humor carinhoso com que o poeta se dirige aos alunos ("livrito", em Português, ganha um certo valor depreciativo; por outro lado, o autor usa o diminutivo habitual em Castelhano, que encontra equivalência em Português na palavra "livrinho"). Por sua vez, "*aprenderlo de memoria*" poderia ser traduzido como "…o *aprender/ saber de cor*", mas perder-se-iam algumas sílabas e o verso perderia o ritmo e o contraste entre sílabas átonas e tónicas que lhe dá alegria. Assim, escolheu-se uma solução que acrescenta uma sílaba ao verso original, mas que se aproxima do carácter expressivo e apelativo que o poeta lhe imprimiu.

[267] Minha tradução.

Epílogo sem esperança, mas não de todo

As considerações anteriores têm toda razão de ser numa altura em que a literatura praticamente desapareceu dos currículos como área disciplinar. Convertida hoje num mero apêndice da disciplina de Língua Castelhana, numa simples sucessão de exemplos textuais excelentes ou em breves preâmbulos às lições de gramática e de sintaxe, só pela mão dos professores realmente conscientes do quanto ela pode ajudar a conhecer continua a literatura a ser uma fonte autónoma de pensamentos e emoções[268]. Mas esse exercício é feito à margem dos programas e dos manuais, remando contra a maré das modas e das directrizes, às vezes sentindo-se culpados[269]. No entanto, tudo o que de bom acontecer com a literatura no futuro dever-se-á a eles. O meu receio, não obstante, é que para milhares de alunos a leitura de obras literárias continue a ser um fardo, uma rotina sem sentido.

Torna-se um tanto decepcionante pensar que vinte séculos depois das reflexões de Séneca continuamos na mesma e que as suas insatisfações são tão parecidas com as nossas[270].

[268] "…sólo en manos de los profesores realmente conscientes de su valor iluminador sigue siendo una fuente autónoma de pensamientos y emociones." Também nesta frase, à semelhança de muitos outros momentos do texto, houve a necessidade de adaptar o discurso à língua portuguesa: a expressão tradicional "en manos de" deu lugar a uma expressão equivalente, em Português ("pelas mão de"), que emprega uma preposição distinta; em seguida, reformulou-se a expressão "su valor iluminador", que se evitou decalcar, decidindo-se, em vez disso, registar uma expressão que desenvolvesse o seu sentido e, ao mesmo tempo, a esclarecesse: optou-se pelo advérbio de intensidade "quanto", que modifica a perifrástica "pode ajudar (a conhecer)": por fim, acrescentou-se na frase traduzida o sujeito "a literatura", que ainda não fora mencionado no actual período, apenas no início do parágrafo.

[269] "Pero ese ejercicio lo hacen al margen de programas y libros de texto, a contracorriente de modas y directrices, culpablemente a veces." Na continuação da frase anterior, foi ainda necessário proceder a outras transformações: antes de mais, alterou-se a forma da frase (de activa passa a passiva); por sua vez, a expressão idiomática "a contracorriente" foi substituída pela expressão portuguesa "contra a maré" (uma vez mais, o problema do *background* cultural); por último, reflectindo o problema do ponto de ênfase, reformularam-se os complementos que encerram a frase ("culpablemente a veces"), transformando o advérbio de modo "culpablemente" numa oração reduzida com o gerúndio do verbo "Sentir(-se)" e colocando a locução adverbial "às vezes" no início da oração.

[270] Nota do autor: Um fragmento deste texto foi apresentado no *II Congreso de Literatura Infantil y Juvenil Leer Placer*, organizado pelo Grupo Editorial Luis Viver em Outubro de 2007.

Referências Bibliográficas

CASARES, A. Bioy. (1991). *La invención y la trama*. Barcelona: Tusquets.

DOUBROVSKY, S. (1971). «Le point de vue du professeur», in DOUBROVSKY, S.; TODOROV, T. (dir.). (1971). *L'enseignement de la literature*. Paris: Plon.

DOUBROVSKY, S.; **TODOROV**, T. (dir.). (1971). *L'enseignement de la literature*. Paris: Plon.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1866). *Estudios de literatura y arte*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez.

GONZÁLEZ, A. (1997). «Porvenir». *A todo amor, Antología Personal*. Madrid: Visor.

NUSSBAUM, M.C. (2005). *El conocimiento del amor*: *Ensayos sobre filosofía y literatura*. Boadilla del Monte: A. Machado Libros.

PETRARCA, F. (1978). «La ignorancia del autor y la de muchos otros», in *Obras I. Prosa*. Madrid: Alfaguara.

– (1999). *La medida del hombre: Remedios contra la buena y la mala suerte*. Barcelona: Península.

PIZARNIK, A. (2003). *Diarios*. Barcelona: Lumen.

SÉNECA, L.A. (1986, 1989). *Epístolas morales a Lucilio, I y II*. Madrid: Gredos.

Conclusão

A experiência deste projecto permitiu-me reconhecer e aprofundar a certeza incontornável de que o Castelhano e o Português são duas línguas bem distintas, cujas diferenças são muito mais vastas e sensíveis do que vulgarmente se crê. A consolidar esta noção está a variedade de problemas de tradução identificados ao longo do trabalho e a intensidade com que ocorreram. No confronto constante entre as duas línguas proporcionou-se uma análise pormenorizada dos aspectos que, de entre outros, considerei especialmente importantes; são aspectos representativos dessas diferenças que, numa enganadora proximidade, distanciam as línguas ibéricas em causa. Terá sido este talvez o maior desafio do projecto que me propus levar a cabo: mergulhar nessa outra língua, aparentemente tão próxima, tão familiar, e reencontrar a história, a política, o universo cultural que ela nos revela, tão profundamente distintos do universo português; descobrir, numa análise atenta, as pequenas coisas que tornam afinal tão diferentes estas duas línguas, no seu idiomatismo, na sua formulação sintáctica, nos matizes semânticos dos seus falsos sinónimos, no seu ritmo.

A escolha de três textos diferentes, ainda que retirados da mesma obra, permitiu cumprir melhor, numa reflexão mais variada, os objectivos deste trabalho. Confrontando os dois primeiros textos com o terceiro (aqueles integram a parte criativa, este enquadra-se na parte teórica e crítica), apercebemo-nos de que aquelas diferenças estão directamente relacionadas com a estrutura da obra a que os textos pertencem. Mas relacionam-se também com as características da escrita de cada autor (se compararmos o primeiro e o segundo textos). Foi pois indispensável que a análise prévia de cada

enunciado contemplasse quer o modelo de escrita em que se apoia, quer a vertente histórico-política e cultural que subjaz à sua produção, quer o registo e o estilo literários (biográfico e ensaístico) seguidos pelos diferentes autores.

Na sequência do que já foi referido, os textos de Agustín Fernández Paz e de Berta Piñán apresentam uma escrita de carácter pessoal, tendencialmente autobiográfica, dando asas à liberdade de recordar, de contar e de reflectir, aportando à actualidade memórias e vivências, num constante balanço entre passado e presente; são textos marcados pelas vivências pessoais de quem os escreveu, em que o fluir do pensamento cria intimidade com o leitor, no desenrolar de uma evocação e de uma reflexão sem pressa. E, numa comparação destes dois textos, verificamos que o primeiro revela uma maior simplicidade expressiva, dir-se-ia que pondo a nu, aparentemente sem grandes preocupações estilísticas, o percurso pessoal que o autor deseja partilhar. Por seu turno, o segundo texto, que não esconde o espírito poético da autora, é revelador de uma certa intenção literária, que se pressente no ritmo e na musicalidade de alguns trechos, na elaboração retórica, nas imagens e sensações que parecem querer despertar no leitor.

Por sua vez, totalmente diferente dos textos anteriores, pela sua natureza de discurso teórico, o ensaio de Juan Mata é, essencialmente, um exercício intelectual, que afasta qualquer tendência intimista e em que o registo coloquial (que só muito pontualmente acontece) dá lugar a uma linguagem intencionalmente erudita.

Traduzir é um acto decisório e, a partir do momento em que é clara para o tradutor a função do texto com que pretende trabalhar, as suas decisões assentam na necessidade de constantemente ir ao encontro dessa função. No caso dos textos seleccionados para esta dissertação, uma vez que a função se manteve, houve a preocupação de procurar oferecer ao leitor o equivalente de cada enunciado, no que se refere ao seu conteúdo e às ideias transmitidas, com os efeitos que, ao longo da minha leitura, pressenti nas palavras. É justamente diante desta preocupação que se erguem os problemas mais desafiantes para o tradutor: tendo em mãos uma tradução instrumental, ele necessita de reinventar, na língua de chegada, o objecto criado na língua de partida. A identificação de certos problemas recorrentes e a sua classificação são, nesta medida, um passo muito importante, não só para que o tradutor consiga decidir de forma mais acertada, mas também para que se consciencialize de que não há equivalências absolutas e que enfrentar esses problemas significa apenas jogar com algumas soluções possíveis, até encontrar a que lhe parecer mais próxima do enunciado original.

Considerando os textos traduzidos no âmbito desta dissertação, as suas diferenças discursivas fizeram-se notar no tipo de problemas que, de modo distinto, suscitaram, o que se evidencia especialmente se compararmos o último texto com os dois anteriores. O facto de estes dois textos evocarem as vivências escolares dos autores faz com que sejam frequentemente mencionadas realidades culturais e institucionais relacionadas com o universo educativo, colocando à tradução o problema das pressuposições textuais. Relacionado de certa forma com este problema, o problema do nome próprio marcou também estes dois primeiros textos, a propósito das frequentes referências a lugares e instituições revisitados pela memória dos escritores. Contrariamente ao problema das pressuposições textuais, que encontrou solução na busca da equivalência, os nomes próprios assumiram-se quase sempre inalteráveis no texto de chegada. Contudo, algumas situações pareceram-me excepcionais e também para elas procurei equivalências, o que demonstra o quanto é arriscado estabelecer uma solução generalizada para o mesmo tipo de problema em todas as suas ocorrências, já que cada caso exige uma avaliação especial.

Por outro lado, graças a uma intimidade com o leitor que, progressivamente, se vai construindo, ganham também importância nestes dois textos certas expressões cristalizadas que evocam, de modo coloquial, um universo familiar. O problema do *background* cultural levantado por este tipo de enunciados desafiou-me a tentar recriar para o novo leitor uma nova intimidade, recorrendo ao imaginário despertado pela língua de chegada.

Quanto ao problema da citação, à semelhança do que verifiquei com outros problemas cuja solução poderia parecer linear, a opção entre traduzir (não havendo tradução portuguesa anterior) e apresentar uma versão portuguesa já existente, viu-se interrogada por uma situação distinta: o autor Agustín Fernández Paz recupera uma canção da sua infância que acabei por manter intacta no texto, remetendo apenas o leitor para uma nota, em que registo a tradução. A intenção foi abrir ao leitor uma janela para a cultura e a língua de partida, aproximando-o dessa origem e proporcionando esse encontro.

No que se refere aos problemas que se relacionam com aspectos convencionais, como o título e a pontuação, ou essencialmente linguísticos, como o ponto de ênfase, o caminho foi o da adaptação às normas da língua portuguesa: os títulos citados registaram-se de acordo com o procedimento tradicional em Português no que toca o

uso de iniciais maiúsculas e minúsculas; a pontuação ajustou-se não só às normas gramaticais, mas também ao ritmo da língua de chegada; as frases em que se manifestaram diferenças quanto ao ponto de ênfase foram reconstruídas, passando a evidenciar uma sintaxe portuguesa. No que concerne este último problema, ele revelou-se de grande complexidade, afectando diferentes aspectos sintácticos, como sejam a colocação do adjectivo em relação ao nome, ou do sujeito em relação ao verbo, ou simplesmente a focalização de determinado elemento na frase, o que contribui para o próprio sentido e exige a máxima atenção, a fim de que esse sentido seja recuperado na língua de chegada, embora através de uma construção sintáctica diferente. Nesse processo de transformação, tornou-se notória, por vezes, a diferente perspectiva que cada língua tem da realidade e o modo distinto como os falantes se situam em relação ao mundo.

As diferenças de sintaxe manifestaram-se ainda em outros aspectos muito recorrentes e que revelam, por isso, grande importância ao confrontarmos o Português e o Castelhano: a expressão do sujeito em cada uma das línguas (foi visível a tendência quase obsessiva do Castelhano para uma "apropriação" da acção do verbo por parte do falante, revelando a presença do Eu ou, por vezes, de um Nós colectivo: "…aunque los niños no fuéramos concientes…": p. 32; "A los alumnos no nos agrupaban por edad…": p. 33); o valor do Pretérito *Perfecto*, cuja tradução nem sempre é linear, dependendo da frase em que se insere e da perspectiva temporal adoptada pelo seu autor; a necessidade de traduzir o verbo "Estar" pelo verbo "Ser" ("Quizá las personas estamos hechas…" – "Talvez todos sejamos feitos…": p. 31); o distinto uso das preposições, que por vezes traz consigo *nuances* de sentido que a tradução não pode ultrapassar ("…recortada contra el cielo…" – "…recortada no céu…": p. 60).

Mas, para além das características discursivas, das convenções linguísticas e das referências culturais das duas línguas, foi necessário ter em conta, neste processo de análise e tradução, quer as intenções estético-literárias dos autores, quer ainda as atitudes de afirmação ideológica que transparecem em alguns momentos dos textos, intenções e atitudes que a tradução deve salvaguardar. No que se refere ao plano estético-literário, impôs-se a reconstituição, através dos recursos e da expressividade próprios da língua portuguesa, de sonoridades com especial valor sugestivo, de diferentes ritmos discursivos, ora mais acelerados e enérgicos, ora mais pausados, marcados pela nostalgia (contrastes que se evidenciam especialmente no texto de Berta

Piñán). No que toca o plano político-ideológico, recordo, a título de exemplo, uma preocupação notória por parte desta autora, no sentido de afirmar a importância das mulheres na sociedade e o seu direito à igualdade, evitando, em certos momentos do texto, o uso do masculino generalizante em nomes e adjectivos, para dar lugar, de modo distinto, ao feminino e ao masculino, sempre que pretende referir-se especificamente às mulheres e distingui-las dos homens; uma preocupação que foi indispensável transpor para o Português: "…quien más y quien menos, todas y todos hemos tenido algún maestro, alguna profesora…": p. 73. Esta variedade de factores torna a tradução um trabalho de grande complexidade, que levanta múltiplas questões e requer do tradutor um esforço de abertura e de aproximação relativamente ao texto de partida, ao manancial ideológico, político e cultural em que ele se produziu.

Num balanço final desta experiência de tradução, torna-se clara a dialéctica entre equivalência e estranheza, esse misterioso jogo de opostos que atravessa os Estudos de Tradução. Na relação que estabeleci com os textos escolhidos, fui verificando que muitas vezes a procura da equivalência era o caminho adequado, outras vezes sobrepunha-se o ideal da estranheza. Se a equivalência contribui para que o leitor compreenda o texto e tenha o melhor acesso possível aos conteúdos que chegaram ao leitor do texto de partida, por sua vez a estranheza permite ao leitor da tradução conhecer a realidade cultural que está por detrás desse texto, o carácter único e, em certa medida, intraduzível da língua em que esse primeiro enunciado se produziu. Deste modo, sempre que esteve em causa o sentido da informação transmitida e o cumprimento da sua função, procurei recorrer à equivalência (foi necessário pô-la em prática na maioria das situações problemáticas). No entanto, quando o cultivo da estranheza não comprometia a compreensão do texto pelo leitor, procurei tirar partido dessa opção, ainda que em raras situações.

A possibilidade da equivalência na diferença, reconhecida por Jakobson, não afasta forçosamente o ideal da estranheza na prática da tradução, tal como Schleiermacher e Venuti a abordam. Em permanente viagem entre um e outro texto, o tradutor hesita, ora colocando-se de um lado, ora do outro… E, evocando as reflexões de Schleiermacher, há momentos em que o tradutor resolve levar o autor até aos leitores e momentos em que os leitores fazem o percurso inverso (Schleiermacher, 2003: 61). Pois *do outro lado* as palavras e o universo que revelam são sempre algo diferentes e o leitor do texto de chegada sai enriquecido se, em certos casos, for levado até lá.

Na etapa final deste curso de 2º Ciclo e deste trabalho, tenho presentes muitas reflexões em que, ao longo destes dois anos de intenso estudo e aprendizagem, tive o gosto de participar e que posso guardar como úteis. Com efeito, não presumo saber hoje o que é traduzir ou como se traduz correctamente; estando diante de um começo e não a chegar ao fim de um percurso, aprendi quão vasta e complexa, mas também quão fascinante, é a aventura da tradução. Um princípio essencial parece impor-se, neste processo de conhecimento da tradução, da sua história e dos estudos teóricos que ela tem motivado, um ideal que sintetiza em grande medida, em meu entender, o modo como ela é hoje encarada: trata-se da noção de que é necessário procurar levar até ao leitor da tradução tanto quanto foi oferecido ao leitor da obra original, sem contudo apagar esta obra; naturalmente, esse é um objectivo que se persegue e que é sempre incompleto, sabendo o tradutor que cada língua reflecte um mundo distinto e que não podem existir equivalências perfeitas. Na impossibilidade de se «dizer a mesma coisa noutra língua», afirma Umberto Eco, o tradutor poderá «dizer *quase* a mesma coisa» (Eco, 2005: 7-8). Pois, assumindo a responsabilidade de tentar reconstruir noutra língua o texto que alguém criou, ele assume também aquele objectivo como um compromisso, não permitindo que a flexibilidade desse «*quase*» o afaste do conteúdo do primeiro texto (Eco, 2005: 8). É aqui que se ergue o princípio da lealdade na tradução, defendido por C. Nord (Nord, 2005: 32), que repudia o desrespeito pelo texto de partida e, portanto, a "escandalosa" invisibilidade do Outro ali presente.

A este propósito, Eco escreve:

> Gastei alguns parágrafos sobre a palavra *fidelidade* porque um autor que acompanha os seus tradutores parte de uma implícita exigência de «fidelidade». Compreendo que este termo poderá parecer obsoleto perante propostas críticas para as quais, numa tradução, conta só o resultado que se realiza no texto e na língua de chegada – e ainda por cima num momento histórico determinado, em que se tente actualizar um texto concebido noutras épocas. Mas o conceito de fidelidade tem a ver com a persuasão de que a tradução é uma das formas da interpretação e que deve ter sempre em vista, mesmo quando parte da sensibilidade e da cultura do leitor, já não digo a intenção do autor, mas a *intenção do texto*, o que o texto diz ou sugere em relação à língua em que se exprime e ao contexto cultural em que nasceu. (Eco, 2005: 14).

O encontro entre o tradutor, na qualidade de leitor "cativado", como diria Éxupéry, com um texto que se abriu à sua interpretação é, por conseguinte, um ponto de partida indispensável para uma autêntica entrega a esse trabalho exigente que é traduzir. Por esse motivo me foi tão grata a tradução, ainda que incompleta e imperfeita, dos textos

que escolhi para concretizar este projecto. Como leitora e como professora de literatura, descobri a obra, o que me fez pensar, confrontar-me, concordar e discordar. Como tradutora, idealizei contribuir para que também outros professores portugueses a conhecessem.

Termino evocando, uma vez mais, Umberto Eco, com as reflexões que encerram a sua obra já citada:

> A conclamada «fidelidade» das traduções não é um critério que leve à única tradução aceitável (…). A fidelidade é antes a tendência para crer que a tradução é sempre possível se o texto-fonte tiver sido interpretado com apaixonada cumplicidade, é um empenho em identificar o que para nós é o sentido profundo do texto, e a capacidade de negociar a cada instante a solução que nos parecer mais certa.
>
> Se consultarem qualquer dicionário verão que entre os sinónimos de *fidelidade* não está a palavra exactidão. Em vez dela estão *lealdade, honestidade, respeito, piedade.* (Eco, 2005: 376).

Bibliografia

Referências Bibliográficas

LOMAS, Carlos (org.). (2008). *Textos Literarios y contextos escolares – La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.

NORD, Christiane. (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic Application of a Model for Translation – Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi. (2ª ed.).

JAKOBSON, Roman. (1969), «On Linguistic Aspects of Translation» in *Lingüística e Comunicação*, Roman Jakobson. Prefácio e tradução de Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.

ECO, Umberto. (2005). *Dizer Quase a Mesma Coisa sobre a Tradução*. Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Difel.

ECO, Umberto. (1976). *Obra Aberta*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. (2003). *Sobre os Diferentes Métodos de Traduzir*. Porto: Porto Editora.

VENUTI, Lawrence. (1998). *The Scandals of Translation*. London and New York: Routledge.

HÖRSTER, Maria António. (1997), «Análise Textual numa Perspectiva Translatória», *Portal*, Fevereiro, pp. 101-112.

HÖRSTER, Maria António. (1999), «Problemas de Tradução. Sistematização e Exemplos», in *V Jornadas de Tradução. Tradução, ensino, comunicação*, Porto, ISAI, pp. 33-43.

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

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.

MACHADO, José Pedro. (1990). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 5 vols. Lisboa: Livros Horizonte.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2005). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Santillana.

ALMOYNA, Julio Martínez. (1988). *Dicionário de Português-Espanhol*. Porto: Porto Editora.

ALMOYNA, Julio Martínez. (1988). *Dicionário de Espanhol-Português*. Porto: Porto Editora.

DIEGO, Vicente García de. (1985). *Diccionario Etimológico Español e Hispánico*. 2ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

CUNHA, Celso e **CINTRA**, Lindley. (1987). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Ed. João Sá da Costa.

PÉREZ, Aquilino Sánchez y **GONZÁLEZ**, Ramón Sarmiento. (2005). *Gramática práctica del español actual*. Madrid: SGEL.

PRESTON, Paul. (1986). *Revolución y guerra en España: 1931-1939*. Versión española de Ángel García de Paredes. Madrid: Alianza Editorial.

CARDONA, Gabriel. (2009), «Factores de una derrota», Revista *Historia y vida*, nº 493, pp. 35-63, Madrid.

DEMICHELI, Tulio. (2009), «Ojalá un día podamos desenterrar los huesos y las lecciones de la Guerra Civil», *ABC*, 08/03/2009, Madrid.

FUENTES, Daniel Maqueda. (2010), «Cerrar heridas», *El País*, 11/01/2010, Madrid.

JUNQUERA, Natalia. (2009). «El gobierno elaborará un censo de los republicanos enterrados en el valle de los caídos», *El País*, 30/09/2009, Madrid.

RÓDENAS, Virginia. (2005). «Cuelgamuros: Valle caído en la desmemoria», *ABC*, 10/04/2005, Madrid.

POVEDANO, Julián. (2009), «La memoria recordada en el Valle de los Caídos», *El Mundo*, 01/03/2009, Madrid.

FERREIRA, Leonídio Paulo. (2005). «Sombras sobre o Vale dos Caídos», *Diário de Notícias*, 24/04/2005, Lisboa.

SALGADO, Daniel. (2009). «Ciudadanos anónimos retiran placas franquistas en pueblos», *El País*, 24/11/2009, Madrid.

JUNQUERA, Natalia. (2010), «Arrancan las obras para eliminar el nombre de Franco del Cuartel General del Aire», *El País*, 05/01/2010, Madrid.

BARRIO, Luís Miguel del. (2009), «Supervivientes de la Guerra Civil: la última miliciana», *ABC*, 29/03/2009, Madrid.

Referências Electrónicas

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES. *Gramática de la Lengua Castellana*, Real Academia Española. http://www.cervantesvirtual.com.

GOBIERNO DE ESPAÑA, Portal del Ministerio de Justicia, *Ley de la Memoria Histórica*. http://leymemoria.mjusticia.es/

GOBIERNO DE ESPAÑA, Portal del Ministerio de Cultura, http://www.mcu.es/

UNIVERSIDAD LABORAL DE GIJÓN, Página oficial, http://www.universidadlaboralde gijón.es

ESCOLA SECUNDÁRIA CAMPOS MELO, Página oficial, http://www.esec-campos-melo.rcts.pt

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, Página oficial, http://www.unizar.es

UNIVERSIDADE DE COIMBRA, Centro de Documentação 25 de Abril, http://www1.ci.uc.pt/cd25.

FUNDACIÓN FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS – Institución Libre de Enseñanza, Página oficial, http://www.fundacionginer.org

http://es.wikipedia.org

http://www.elhuevodechocolate.com

http://club.telepolis.com

http://www.taringa.net

http://www.cyberpadres.com/legisla/boe_14.pdf

http://analisesocial.ics.ul.pt

http://nobleprize.org/noble_prizes/literature/laureates/1949/faulkner-speech.html.

Bibliografia citada pelos autores

AA.W. (2002). *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya (La sombra de las palabras, 6).

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (2000). *Carta a una maestra*. Madrid: Editorial PPC.

PAZ, A. Fernández. (2001). *No corazón do bosque*. Madrid: Anaya.

– (2002). *Trece años de Blanca*. Barcelona: Edebé.

– (2002). *Avenida del parque. 17*, Madrid: SM.

– (2003). *Noches de voraces sombras*. Madrid: SM.

– (2005). *La escuela de los piratas*. Barcelona: Edebé.

– (2006*a*). *Corredores de sombra*. Madrid: SM.

– (2006*b*). *Muchachas*. Madrid. Grupo Anaya: S.A.

IGLESIAS, M.A. (2006). *Maestros de la República: Los otros santos, los otros mártires*. Madrid: La esfera de los libros.

LUZURIAGA, L. (1956). *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Losada.

RIVAS, M. (1998). *¿Qué me queres, amor?*. Madrid: Alfaguara.

RODARI, G. (2000). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

SZYMBORSKA, W. (1967). *Mil alegrías, un encanto*. Madrid: SM.

VALENTE, J.Á. (1966). *La memoria y los signos*. Madrid: Huerga y Fierro Editores S.L.

BAUDELAIRE, Charles (2000). *Consejos a los jóvenes escritores*. Madrid: Celeste.

BRADBURY, R. (2002). *Zen en el arte de escribir*. Barcelona: Minotauro.

FREIXAS, L. (2000). *Literatura y mujeres*. Barcelona: Destino.

GINZBURG, N. (2007). *Léxico familiar*. Barcelona: Lumen.

MANGUEL, A. (2002). *En el bosque del espejo*. Madrid: Alianza Editorial.

MÁRQUEZ, G. García. (2003). *Cómo se cuenta un cuento: Taller de guión*. Barcelona: Debolsillo.

WOOLF, Virginia (2008). *Una habitación propia*. Barcelona: Ed. Seix-Barral.

CASARES, A. Bioy (1991). *La invención y la trama*. Barcelona: Tusquets.

DOUBROVSKY, S. (1971). «Le point de vue du professeur», in DOUBROVSKY, S.; **TODOROV**, T. (dir.) (1971). *L'enseignement de la literature*. Paris: Plon.

DOUBROVSKY, S.; **TODOROV**, T. (dir.) (1971). *L'enseignement de la literature*. Paris: Plon.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1866). *Estudios de literatura y arte*. Madrid: Librería de Victoriano Suárez.

GONZÁLEZ, A. (1997). «Porvenir». *A todo amor, Antología Personal*. Madrid: Visor.

NUSSBAUM, M.C. (2005). *El conocimiento del amor*: *Ensayos sobre filosofía y literatura*. Boadilla del Monte: A. Machado Libros.

PETRARCA, F. (1978). «La ignorancia del autor y la de muchos otros», in *Obras I. Prosa*. Madrid: Alfaguara.

– (1999). *La medida del hombre: Remedios contra la buena y la mala suerte*. Barcelona: Península.

PIZARNIK, A. (2003). *Diarios*. Barcelona: Lumen.

SÉNECA, L.A. (1986, 1989). *Epístolas morales a Lucilio, I y II*. Madrid: Gredos.

Traduções em língua portuguesa da bibliografia citada:

RAPAZES DA ESCOLA DE BARBIANA. (1971). *Carta a uma Professora*. Tradução de Luz Cary. Lisboa: Presença.

PAZ, A. Fernández (1999). *Raparigas*. Tradução de J. Teixeira de Aguilar. Lisboa: Dom Quixote.

RODARI, G. (1993). *Gramática da Fantasia: Introdução à Arte de Inventar Histórias*. Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Caminho.

RIVAS, M. (1998). *Que me queres, amor?*. Tradução de Pedro Tamen. Lisboa: Dom Quixote.

ELIOT, T.S. (1963). *Quatro Quartetos*. Tradução de Maria Amélia Neto. Lisboa: Ática.

BAUDELAIRE, Charles. (2006). *Conselhos aos Jovens Literatos*. Tradução de Jorge Melícias. Vila do Conde: Objecto Cardíaco.

MÁRQUEZ, G. García. (1997). *Como Contar um Conto*. Tradução de Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Casa Jorge. (3ª ed.).

GINZBURG, Natalia. (1988). *Léxico familiar*. Tradução de Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Paz e Terra.

MANGUEL, Alberto. (2009). *No Bosque do Espelho*. Tradução de Margarida Santiago. Lisboa: Dom Quixote.

MILLET, Kate. (1974). *Política Sexual*. Tradução de Alice Sampaio *et al*. Lisboa: Dom Quixote.

FRIEDAN, Betty. (1967). *A Mística da Mulher*. Tradução de José Vaz Pereira. Lisboa: Ulisseia.

WOOLF, Virginia. (2005). *Um Quarto Só para Si*. Tradução de Maria de Lourdes Guimarães. Lisboa: Relógio d' Água.

SÉNECA, Lúcio Aneu. (1991). *Cartas a Lucílio*. Tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ERLBRUCH, Wolf. (2009). *O pato, a morte e a tulipa*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Cosac Naify.

ZEE, Ruth Vander. (2007). *A História de Erika*. Tradução de Alexandre Faria. Matosinhos: Kalandraka.

Anexos: textos de partida