

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
CURSO DE LETRAS - TRADUÇÃO (PORTUGUÊS – INGLÊS)
PROJETO FINAL

ALUNA: SAMITA STEFANY SANTOS PEREIRA
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a VÁLMI HATJE-FAGGION

YOLONDA'S GENIUS: TRADUÇÃO DE LINGUAGEM INFANTIL NOS DIÁLOGOS

BRASÍLIA
2019

SAMITA STEFANY SANTOS PEREIRA

YOLONDA'S GENIUS: TRADUÇÃO DE LINGUAGEM INFANTIL NOS DIÁLOGOS

Projeto Final apresentado como requisito parcial à obtenção de menção na disciplina Projeto Final de Curso Letras- Tradução (português – inglês), sob a orientação da Professora Doutora Válmi Hatje-Faggion, da Universidade de Brasília – UnB.

**BRASÍLIA
2019**

SAMITA STEFANY SANTOS PEREIRA

YOLONDA'S GENIUS: TRADUÇÃO DE LINGUAGEM INFANTIL NOS DIÁLOGOS

Projeto Final apresentado como requisito parcial à obtenção de menção na disciplina Projeto Final de Curso Letras - Tradução (português – inglês), sob a orientação da Professora Doutora Válmi Hatje-Faggion, da Universidade de Brasília – UnB.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

_____ / _ / _

Prof. Nome do Professor (a) Universidade de Brasília - UNB

_____ / _ / _

Prof. Nome do Professor (a) Universidade de Brasília - UNB

_____ / _ / _

Prof. Nome do Professor (a) Universidade de Brasília - UNB

BRASÍLIA
2019

RESUMO

O objetivo deste Projeto Final é apresentar a tradução dos capítulos 1 (um) ao 4 (quatro) de *Yolonda's Genius* e analisar questões referentes à linguagem infanto-juvenil nos diálogos que incluem as características que devem ser levadas em consideração no processo tradutório, tais como o uso do diminutivo, expressões rimadas e cantadas, além de ser uma linguagem simples e criativa. Trata-se de obra da literatura infanto-juvenil do gênero das novelas da escritora norte-americana Carol Fenner. Esta obra foi publicada nos Estados Unidos pela editora *Aladdin Paperbacks*, em 1997, e ainda não foi traduzida no Brasil. Serão apresentados exemplos descritos e comentados na seção de análise e descrição da tradução. Teóricos descritivistas da tradução como Itamar Even-Zohar (1990) com a Teoria dos Polissistemas, Gideon Toury (1995) com as normas tradutórias, Lambert e Van Gorp (1985) com seu esquema metodológico para estudos descritivos; outros autores como Paulo Rónai (1986), Mona Baker (1992), Isabel Pascua-Febles (2006), Peter Hunt (2010), Riitta Oittinien (2000), Peter Newmark (1998), Walter Benjamin (2008) serão abordados na seção de referencial teórico. Com o intuito de conhecer a linguagem infanto-juvenil, realizamos uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa no Colégio COC do Lago Norte (DF), uma escola bilíngue na qual os alunos desde os períodos iniciais aprendem português e inglês, simultaneamente. A proposta foi trazer para a nossa tradução o vocabulário e expressões por elas usados. Os dados obtidos indicam que a linguagem infanto-juvenil tende a ser, por vezes, simplificada, porém criativa.

Palavras-chave: tradução; literatura infanto-juvenil; linguagem infantil; tradutora.

ABSTRACT

The aim of this final project is to present a translation of chapters 1 (one) to 4 (four) of *Genius* and Yolonda's analysis and to discuss issues related to children's language in the dialogues that she uses as characteristics that should be taken into account in the translation process, such as the use of the diminutive, rhyming and sung expressions, besides being a simple and creative language. This is a children's and youth literature on the genre of novels by the American writer Carol Fenner. This work was published in United States by Aladdin Paperbacks in 1997 and has not yet been translated in Brazil. Selected examples will be presented and commented on in the translation analysis and description section. Descriptive translation theorists such as Itamar Even-Zohar (1990) with Polysystem Theory, Gideon Toury (1995) with translation norms, Lambert and Van Gorp (1985) with their methodological method for descriptive studies; other authors such as Paulo Rónai (1986), Mona Baker (1992), Isabel Pascua-Febles (2006), Peter Hunt (2010), Riitta Oittinen (2000), Peter Newmark (1998), Walter Benjamin (2008), including the section theoretical framework. In order to know a language for children and youth, we conducted a field research with qualitative approach at the COC College of Lago Norte (DF), a bilingual school for students from the first studies learned in Portuguese and English, simultaneously. A proposal was brought to our translation or vocabulary and expressions used for them. The data detected that a children's language tends to be sometimes simplified but creative.

Keywords: translation; children's literature; children's language; translator.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1	Tradução: questões gerais.....	9
2.2	A teoria dos polissistemas e a posição da literatura traduzida.....	12
2.3	Normas tradutórias.....	14
2.4	Estudos descritivos: esquema teórico metodológico	15
2.5	Tradução de literatura	16
2.6	Tradução de literatura infanto-juvenil.....	17
3	ANÁLISE DA TRADUÇÃO DE <i>YOLONDA'S GENIUS</i> DE CAROL FENNER.....	22
3.1	Pesquisa de Campo	22
3.2	Resumo da obra	25
3.3	Análise dos dados preliminares	26
3.4	Linguagem infanto-juvenil nos diálogos	27
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
	REFERÊNCIAS	38

1 INTRODUÇÃO

Neste Projeto Final é apresentada a tradução do capítulo 1 (um) ao 4 (quatro) da obra *Yolonda's Genius*, de Carol Fenner, publicada pela editora estadunidense *Aladdin Paperbacks*, em 1997. Nenhuma tradução desta obra foi publicada no Brasil.

Carol Fenner nasceu em 1929, Nova York. Sendo a mais velha de seus irmãos, viveu parte de sua infância no *Brooklyn* e posteriormente mudou-se para *Connecticut*. Faleceu de câncer aos 72 anos, em Battle Creek, Michigan. Além de *Yolonda's Genius*, a autora escreveu diversos outros livros também de literatura infanto-juvenil. A obra da autora foi premiada com prêmios como, “*Newberry Honor*” em 1996, concedido pela “*Association for Library Service to Children*” da “*American Library Association*”.

A escolha desta obra de Fenner deu-se por um interesse pessoal de trabalhar com linguagem de crianças. Tenho uma admiração especial por essa faixa etária e um desejo de buscar compreender o que se passa na mente de uma criança, bem como quais aspectos influenciam em sua forma de agir e falar. Outro fator é que a estória traz um despertar para questões como bullying, drogas e violência nas escolas, mesmo de tratando de crianças.

A obra *Yolonda's Genius* é narrada em terceira pessoa e apresenta um narrador onisciente. Ele conhece a história em detalhes, logo, tem ciência do que se passa no íntimo dos personagens, bem como seus pensamentos, sentimentos, indagações e também motivações.

Este Projeto Final é composto de dois capítulos além da introdução e das considerações finais. No capítulo 2, são apresentadas questões gerais da tradução baseada em teóricos como Peter Newmark (1998), Walter Benjamin (2008), Paulo Rónai (1987), Mona Baker (1992); outros autores serão adotados e incluem Itamar Even-Zohar (1990) com a Teoria dos Polissistemas, Gideon Toury (1995) com as normas tradutórias, José Lambert e Hendrik Van Gorp (1985) com seu esquema metodológico para estudos descritivos da tradução. Para questões pertinentes a tradução literatura infanto-juvenil, especificamente, são abordados autores como Peter Hunt (2010), Isabel Febles (2006), Riitaa Oittinien (2000).

No capítulo 3, é apresentada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa realizada no Colégio COC - Lago Norte, escola bilíngue, onde as crianças lidam com a língua inglesa e portuguesa diariamente, a fim de conhecer o tipo de vocabulário usado pelas crianças e quais as características mais marcantes de suas falas, selecionando o que é de relevância para a tradução de *Yolonda's Genius*. Por conseguinte, é apresentada a análise da tradução em que são descritos e comentados exemplos com enfoque nos diálogos das personagens crianças.

Discute-se também as dificuldades encontradas durante sua realização e as estratégias que foram escolhidas para solucioná-las.

A metodologia desenvolvida neste Projeto Final é descritiva com uma abordagem qualitativa. Por meio de plataforma de pesquisa *online*, buscou-se por possíveis publicações referentes ao livro ou mesmo pela sua disponibilidade em alguma livraria no Brasil com tradução para o português, porém nada foi encontrado. Constatando-se, assim, que o livro ainda não chegou ao Brasil em uma versão para o português. Determinou-se que o objetivo da pesquisa seria a tradução dos capítulos 1 (um) ao 4 (quatro) com enfoque nos diálogos infantis. Buscou-se conhecer o público receptor que a tradução se destinaria, infanto-juvenil. Observou-se para o estudo crianças de 1 (um) à 10 anos, a fim de verificar o tipo de linguagem por elas usados para que, assim, a tradução se aproximasse do contexto da língua de chegada. Em seguida, realizou-se a tradução destes quatro capítulos. A partir deste ponto, deu-se análise com base nos estudos descritivos da tradução, dentre outros teóricos que abordam questões gerais sobre a área e também sob o ponto de vista de autores que discorrem sob a literatura em geral e literatura infanto-juvenil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são abordadas questões gerais da tradução baseada em teóricos como Peter Newmark (1998), Walter Benjamin (2008), Paulo Rónai (1987), Mona Baker (1992), juntamente com uma abordagem teórica de teóricos descritivos da tradução, bem como Itamar Even-Zohar (1990) com a Teoria dos Polissistemas, Gideon Toury (1995) com as normas tradutórias, José Lambert e Hendrik Van Gorp (1985) com seu esquema metodológico para estudos descritivos. Na sequência, são abordadas as questões pertinentes a tradução de literatura e tradução de literatura infanto-juvenil, trazendo autores como), Isabel Pascua-Febles (2006), Peter Hunt (2010), Riitta Oittinien (2000).

2.1 Tradução: questões gerais

De acordo com Peter Newmark (1988), o trabalho do tradutor se inicia com este lendo o original por dois propósitos: primeiramente, para entender do que trata o texto e, em segundo lugar, para analisá-lo sob o ponto de vista do tradutor. É preciso compreender o texto original e modo como ele foi escrito para, assim, determinar o método de tradução e identificar problemas particulares e recorrentes. O texto representa a atitude do autor em relação ao assunto abordado.

Walter Benjamin (1923, p. 35) define a tarefa do tradutor “em encontrar na língua em que se está traduzindo aquela intenção por onde o eco do original pode ser ressuscitado”. Deste modo, o tradutor tem o papel de tentar transmitir a mesma intenção do original no texto de partida, sem que tenha grandes perdas.

Benjamin (1923) defende a ideia de que é infrutífero, para o conhecimento de uma obra de arte, levar em consideração a quem ela se dirige. Isso porque a noção de um público ideal confunde as discussões teóricas sobre a arte, uma vez que estas apenas consideram a existência e a essência do humano. Nenhuma obra de arte se limita aquilo que o espectador, o ouvinte, o leitor ou aquele que a aprecia consegue compreender. Deste modo é a tradução, ela não está limitada aquilo que o leitor e, muitas vezes, o próprio tradutor consegue entender. Traduções feitas simplesmente com um papel de intermediárias entre o original e o texto de partida, transmitindo ou comunicando em nome de outro, não conseguem transmitir o essencial.

Para Benjamin (2008), aqui se identifica uma das características de uma má tradução. Para o autor outra má característica desse tipo de tradução é a “transmissão deficiente e inexata de um conteúdo não essencial”. Se a tradução estiver focada em servir ao leitor poderá cair

neste último erro. A profundidade de encontro entre o leitor e a tradução deve ser a mesma que este teria com o original. A tradução não pode assumir o papel de explicar ao leitor aquilo que o original não se ocupa em revelar.

Para Benjamin (1923, p. 26) primeiramente a tradução constitui-se como uma forma. Em suas palavras, “concebê-la como tal significa antes de tudo o regresso ao original em que ao fim e ao cabo se encontra afinal a lei que determina e contém a ‘traduzibilidade’ da obra”. Benjamin aponta dois problemas referentes a interpretação de “traduzibilidade”. O primeiro deles está em caso de jamais encontrar entre os leitores de certa obra um tradutor acessível. Pela segunda interpretação, aponta-se a ideia de que uma obra pode ou não receber uma tradução tendo em vista sua natureza.

Durante o processo tradutório, o tradutor pode se deparar com inúmeras armadilhas, causadas, principalmente, pelas ditas palavras traduzíveis. A aparente facilidade que estas palavras apresentam para serem traduzidas podem levar o tradutor a cometer equívocos. É o que afirma Paulo Rónai (1986) quando diz que não são as palavras intraduzíveis que mais atrapalham o tradutor, mas as traduzíveis. Uma mesma palavra pode ter diversos significados, alguns, popularmente conhecidos, outros, menos usuais. Nestas situações, se o tradutor não estiver consciente de que pode se deparar com problemas assim, fica sujeito a cair em armadilhas de tradução. Rónai (1986) ainda acrescenta que, nesses casos, o dicionário não é um bom ajudador. Mesmo os melhores dicionários bilíngues, apesar de auxiliarem na compreensão, são insuficientes em sugestões para o tradutor. A correspondência que o dicionário traz, geralmente, é condicional, devendo assim ser vista com desconfiança.

De acordo com Walter Benjamin (1923), tomando a ideia de que a tradução é uma forma, a ‘traduzibilidade’ de determinadas obras fica localizada em sua própria essência. Deste modo, o autor diz que “O fato da ‘traduzibilidade’ ser própria de certas obras não significa que sua tradução lhes seja necessária e essencial, mas sim que um determinado significado, existente na essência do original, se expressa através da sua ‘traduzibilidade’” (BENJAMIM, 1923, p. 27). Por melhor que seja uma tradução, ela nunca consegue afetar ou mesmo ter um significado positivo para o original. O que elas mantêm é uma relação vital, ou seja, a tradução não influencia o original, apenas o contrário.

O tradutor deve ainda estar consciente de que “não há problema de tradução definitivamente resolvido” (RÓNAI, 1986, p. 19). Traduzir é um ato contínuo e sujeito a mudanças. Não existe tradução imutável, perfeita e definitiva. O profissional precisa estar

aberto a novas opções e a entender que o que ele fez um dia poderá ser modificado daqui a algum tempo.

Um outro aspecto que o tradutor precisa estar consciente é da necessidade de decidir entre duas ou mais opções. Segundo Rónai (1986), uma palavra, frase ou expressão do original podem ser traduzidas de mais de uma maneira, sem que se possa justificar qual das duas é a melhor. Assim, cabe ao tradutor tomar sua própria decisão de acordo com o que lhe parecer conveniente. Além disso, é importante que o tradutor traduza não apenas as palavras, mas foque na ideia do autor, procurando reproduzir com exatidão os sentimentos e também lógica.

Ao traduzir, um dos problemas que frequentemente nos deparamos é com a questão da correspondência ao nível da palavra. Por isso, o tradutor precisa constantemente buscar estratégias para resolver estes problemas. Não existe uma regra bem definida que determine com exatidão que para cada problema existe uma solução específica. Mas, de acordo com cada caso, devemos analisar e ver qual a decisão mais coerente a ser tomada. Vale ressaltar ainda que, de acordo com Baker (1992 p. 18), a escolha de um correspondente adequado nunca dependerá apenas do sistema linguístico ou dos sistemas adotados pelo tradutor, mas também da maneira como o autor do texto de partida e o tradutor escolhem manipular os sistemas linguísticos em questão.

Um problema bastante recorrente na tradução de literatura são os conceitos culturais específicos da língua de partida. Segundo Baker (1992 p.21), tais conceitos aparecem sempre que uma palavra na língua de partida é totalmente desconhecida na cultura da língua de chegada. Eles podem ser concretos ou abstratos, podendo se relacionar a diversos aspectos culturais específicos de determinada língua. Muitas vezes, isso se torna um desafio para o tradutor, pois, por se tratar de uma característica específica de determinado lugar, pode acontecer dos falantes do texto de chegada nunca terem tido contato com tal elemento.

Baker (1992 p. 31) apresenta algumas estratégias que o tradutor pode usar para resolver casos assim, uma delas a tradução por substituição cultural. Esta atitude envolve substituir um termo ou expressão cultural específico por um termo na língua de chegada que, apesar de não ter o mesmo significado proposicional, tem um impacto no leitor língua de chegada semelhante ao causado no original. A principal vantagem de usar essa estratégia é que ela dá ao leitor um conceito que ele pode se identificar, causando nele uma familiaridade. A decisão do tradutor para usar esse tipo de estratégia dependerá do grau de liberdade dado a ele pelo requerente da tradução e do propósito da tradução.

Outra estratégia apontada por Baker (1992 p. 34) é uso de palavras emprestadas ou palavras acrescidas de explicação. Ela é comumente usada para lidar com termos específicos de uma cultura e conceitos modernos. Acrescentar à palavra emprestada uma explicação é uma boa opção quando o termo em questão é repetido várias vezes no texto. Uma vez explicada, essa palavra poderá ser usada em sua própria forma nas próximas vezes em que aparecer. Assim, o leitor poderá entendê-la e não será distraído por longas explicações posteriores.

Traduzir por paráfrase usando uma palavra relacionada é outra estratégia apontada por Baker (1992, p. 37). Ela tende a ser usada quando o conceito expressado na língua de partida é lexicalizado na língua de chegada, mas de uma forma diferente. Além disso, podemos usar essa estratégia quando a frequência com a qual uma determinada forma é usada no texto de partida é significativamente maior do que seria naturalmente usada na língua de chegada.

A paráfrase também pode ser utilizada por meio de palavras não relacionadas. Segundo Baker (1992, p. 38), se o conceito expressado na língua de partida não é de nenhuma forma lexicalizado na língua de chegada, dependendo do caso, pode-se fazer uso da paráfrase. Ao invés de se basear em uma palavra relacionada, a paráfrase se dará em simplesmente extrair o sentido do texto original, especialmente se o item em questão for semanticamente complexo.

Baker (1992, p. 40) apresenta um outro tipo de estratégia que é a tradução por omissão. Apesar de parecer um tanto quanto drástica, em alguns casos, não há nenhum dano na omissão de se traduzir certas palavras ou expressões, pois dependerá do contexto. Se o significado expressado por um termo ou expressão em particular não for tão importante para o desenvolvimento do texto a ponto de justificar o fato de distrair o leitor com longas explicações, os tradutores podem simplesmente omitir a tradução da palavra ou expressão em questão.

2.2 A teoria dos polissistemas e a posição da literatura traduzida

Os estudos descritivos da tradução surgiram em meados de 1970 pela iniciativa de um grupo de pesquisadores em tradução literária. Contudo, é o israelense Even-Zohar quem apresenta-se como idealizador desse processo. O objetivo inicial do pesquisador foi desenvolver uma base teórica que explicasse as características da história da literatura israelense e das traduções literárias realizadas no âmbito de sua cultura. A proposta de Even-Zohar é que a tradução fosse estudada sem julgamento de valor. O pesquisador defendia o Formalismo russo e o Estruturalismo tcheco.

Surgiu, então, a teoria dos polissistemas. Even-Zohar (1990, p. 27, nossa tradução) ¹ define sistema, neste âmbito de estudo, como “uma rede de relações que podem ser hipotetizadas para um certo conjunto de considerações observáveis”. Por polissistema, o autor (1990, p. 11, nossa tradução) ² define como “um sistema múltiplo, um sistema de vários outros sistemas que se interligam uns com os outros e parcialmente se sobrepõem, utilizando opções simultaneamente diferentes, mas funcionando como um todo estruturado, cujos membros são interdependentes.”

Even-Zohar (1990) fala das intra-relações e inter-relações que os sistemas podem manter entre si. O primeiro assume a ideia de que qualquer (poli)sistema semiótico (tal como linguagem ou literatura) é apenas um componente de um poli(sistema) maior, o da “cultura”, ao qual ele é subjugado e com o qual ele é isomórfico. Consequentemente, está correlacionado com esse todo maior e seus outros componentes. Para as inter-relações, as mesmas hipóteses são válidas, neste caso, para as correlações que um sistema mantém com sistemas controlados por outras comunidades. Assim como a agregação de fenômenos operando para uma certa comunidade pode ser concebido como um sistema que constitui parte de uma polissistema maior, o qual, por sua vez, é apenas um componente dentro do polissistema maior da “cultura total” da dita comunidade. Assim, esse último pode ser concebido como um componente de um polissistema superior isto que organiza e controla várias comunidades.

Segundo Even-Zohar (1990), as obras traduzidas podem se correlacionar pela maneira com que os textos de partida são escolhidos pela literatura de chegada para serem traduzidos e por como as traduções usam o repertório da cultura alvo de forma que se relacione com os textos dessa cultura. É importante ressaltar que essas questões não se limitam apenas ao nível linguístico. De acordo com Even-Zohar, a literatura traduzida não ocupa a posição de simplesmente um sistema integral dentro de um polissistema literário, mas exerce a função de um sistema mais ativo dentro dele.

De acordo com a teoria dos polissistemas de Even-Zohar (1990), a literatura é inserida em uma rede de sistemas mais ampla, o da cultura. Esses sistemas almejam a posição central, por isso estão em constante tensão e localizam-se hierarquicamente. É essa tensão que motiva a evolução de um polissistema e impede a sua estagnação. A posição do polissistema de

¹ “*the network of relations that can be hypothesised for a certain set of assumptions observables*”

² “*a multiple system, a system of various systems which intersect with each other and partly overlap, using concurrently different options, yet functioning as one structured whole, whose members are interdependent.*”

literatura traduzida pode ser mais periférica ou mais central dentro do polissistema literário, dependendo da situação. Se simplesmente cumprir a função de instrumento de conservação do repertório canônico, produzindo traduções distantes dos modelos e normas da cultura de origem para, assim, se ajustar aos parâmetros pré-determinados na cultura de chegada, por conseguinte, sua influência no sistema será de pouca intensidade. Contudo, se a tradução importar repertórios e modelos de outras culturas, sem se limitar ao cânone local, de modo que contribua para a transformação da cultura receptora, então, a posição nesse sistema será mais central. Nesse caso, o tradutor tenderá a violar convenções, sem se preocupar em olhar apenas para os modelos pré-fabricados na cultura de chegada.

Even-Zohar (1990) propôs uma lei geral da tradução na qual diz que em um sistema de destino B, dependendo de como ele se apresenta em relação ao sistema fonte A, um texto receptor B será produzido de acordo com os procedimentos de transferência, acrescidas das limitações a eles impostas pelas relações internas do polissistema receptor, tanto as que regem quanto as que são regidas pelo repertório de funções existentes ou não no polissistema receptor. Isso vale tanto para transferências dentro de um mesmo polissistema ou em um diferente, a depender se estável ou em crise, forte ou fraco.

2.3 Normas tradutórias

Os estudos descritivos da tradução, tendo como base a noção de sistema, conforme visto anteriormente, buscam compreender as características do subsistema da literatura traduzida. Ou seja, investiga qual a posição de uma tradução dentro do sistema literário da língua de chegada.

Segundo Gideon Toury (1995) a tradução deve ser vista como dotada de significado cultural. É necessário que o tradutor esteja ciente das normas que regem a cultura de chegada para que tenha consciência do que é aceitável ou não em um determinado contexto.

A fim de determinar alguns padrões para serem seguidos durante o processo tradutório Gideon Toury (1995) estabeleceu o termo “normas tradutórias”. Nos estudos descritivos, o autor discorre sobre essas normas de maneira analítica e descritiva. A intenção não era estabelecer um conjunto de regras invariáveis, mas apenas analisar os diferentes tipos de inclinações que o tradutor tende a se sujeitar.

Dentro deste contexto de normas de tradução, Toury (1995, p. 63, nossa tradução)³ traz uma definição para atividade de traduzir: “Tradução é um tipo de atividade que inevitavelmente envolve pelo menos duas línguas e duas tradições culturais, ou seja, pelo menos dois grupos de sistemas de normas em cada nível.” Sendo assim a tradução não envolve simplesmente línguas diferentes, o peso maior está em lidar com culturas diferentes, cada uma com suas especificidades que devem ser consideradas.

Conforme Toury (1995) o tradutor deve escolher entre se sujeitar ao texto original e as normas que traz consigo (“*adequacy*”) ou se inclinar para as normas ativas na cultura de chegada (“*acceptability*”). Se escolher o primeiro caso, o tradutor se submeterá às normas do texto de partida e conseqüentemente as normas da cultura da língua de partida. Contudo, essa escolha pode trazer algumas incompatibilidades em relação as normas de chegada. Por outro lado, se a segunda opção for adotada, serão levadas em consideração as normas da cultura de chegada, podendo causar perdas se comparado ao texto original. Obviamente, nenhum texto será suficientemente “adequado” que não sofrerá mudanças em relação ao texto original.

Toury (1995, p. 63-65) dividiu as normas aplicáveis a tradução em três grandes grupos: normas preliminares, iniciais e operacionais. As normas preliminares referem-se a natureza política da tradução, ou seja, aqueles fatores que governam a escolha dos textos e autores a serem traduzidos e também no que concerne a estratégia global para a recepção das traduções do sistema alvo. As normas iniciais dizem respeito as decisões básicas que o tradutor precisa tomar para que sua tradução seja “adequada”, quando são mantidas as normas do texto de partida, ou “aceitável”, quando aceita as normas da cultura de chegada. Em se tratando das normas operacionais, estas direcionam as decisões feitas durante o processo de traduzir em si (TOURY, 1995).

2.4 Estudos descritivos: esquema teórico metodológico

José Lambert e Hendrik Van Gorp (1985) propõem um esquema metodológico para os estudos descritivos da tradução de textos literários com base nos estudos teóricos previamente realizados por Even-Zohar e Toury.

O esquema proposto por José Lambert e Hendrik Van Gorp (1985) é dividido pela análise dos dados preliminares, do nível macroestrutural, do nível microestrutural e do contexto

³ “*Translation is a kind of activity which inevitably involves at least two languages and two cultural traditions, i.e., at least two sets of norm-systems on each level*”

sistêmico. A partir dos dados preliminares observa-se o título e folha de rosto, os metatextos e a estratégia geral. Após estes dados serem coletados o objeto de estudo pode ser levado para análises futuras, levando em consideração os níveis macroestruturais e microestruturais. A análise a nível macroestrutural envolve divisão do texto, títulos dos capítulos, apresentação das cenas etc; relação entre os tipos de narrativa, diálogos, descrições; estrutura interna da narrativa; comentário do autor; marcações cênicas. A análise a nível microestrutural abrange a escolha de palavras; padrões gramaticais dominantes e estruturas literárias formais; formas de reprodução do discurso (direto, indireto, discurso indireto livre); narrativa perspectiva e ponto de vista; modalidade (passiva ou ativa, expressão de incerteza, ambiguidade etc); níveis linguísticos (socioleto, arcaico/popular/dialeto, jargão etc). O contexto sistêmico envolve oposição entre níveis macro e micro estruturais e entre texto e teoria (normas, modelos etc); relações intertextuais (outras traduções e trabalhos “criativos”); relações intersistêmicas.

2.5 Tradução de literatura

A palavra literatura vem do latim *littera* que significa “letra”. Ela é uma forma de manifestação artística do ser humano que tem como matéria prima para suas criações a palavra. A ciência que se ocupa de estudar a literatura é a Teoria Literária. Muitos autores divergem sobre o real conceito de literatura. A primeira questão a ser levantada é que para ser literatura, não precisa necessariamente tratar-se de um texto escrito. Segundo a historiografia tradicional ocidental, a partir do século VIII a. C., poemas épicos como a *Ilíada* e a *Odisséia*, de Homero, eram transmitidos oralmente, declamados pelos chamados *rapsodos* ou *aedos*. Na Idade Média, a situação não foi diferente, pois surgiram as epopeias, como a *Canção de Rolando* e o *Poema de Cid*, cujos autores são desconhecidos. Eram os menestréis e admiradores dos heróis daqueles versos que repassavam tais poemas. Atualmente, há também na cultura popular poemas conhecidos apenas por aqueles que se aplicam a decorar seus versos e estrofes, os quais não poderiam ser excluídos do campo. Sendo assim, a literatura pode ter um material de certa forma inexato, pois requer o cuidado de não excluir as ricas manifestações poéticas de circulação oral.

Importante ressaltar que cultura e Literatura são indissociáveis. “A literatura faz parte do produto geral do trabalho humano, isto é, da cultura. A cultura de um povo se realiza em diversos sentidos, bem como nas ciências e nas artes. É um conjunto de fatos e hábitos socialmente herdados, que determina a vida dos indivíduos” (SAMUEL, 2002, p. 9-10). Sendo assim, ler um livro, é experimentar muito mais do que os pensamentos de um autor, mas manter contato com a cultura em que ele opera. Em se tratando da tradução, a carga cultural é ainda

maior, pois passamos a lidar não apenas com a cultura na qual a obra original está inserida, mas também há a preocupação em trazê-la para a cultura de chegada.

Segundo Rónai (1986), acreditava-se que todos os textos de literatura eram traduzíveis e que o sucesso desse trabalho era exclusivamente proveniente da habilidade do tradutor. Contudo, chegou-se a conclusão de que todo texto literário é fundamentalmente intraduzível. A justificativa está no fato de que as palavras só têm significado quando inseridas em um contexto, isoladamente, elas não têm sentido em si mesmas. Em se tratando do contexto, este, por sua vez, refere-se à frase ou o trecho em que a palavra se encontra no momento, as quais são entendidas através do conjunto de centenas de outras frases lidas ou ouvidas pelo ouvinte ou leitor anteriormente e permanecem no fundo de sua consciência. “Traduzidas as palavras, ou mesmo as frases, de determinado idioma para outro, elas ficam arrancadas ao contexto múltiplo da língua fonte e recolocadas no contexto completamente diverso da língua alvo” (RÓNAI, 1986, p. 13).

2.6 Tradução de literatura infanto-juvenil

Segundo Peter Hunt (2010), quando surge a pergunta sobre o porquê se estudar literatura infantil, a melhor resposta seria por ser importante e divertido. Ao contrário do que muitos pensam, as obras para crianças não são de pouca relevância, essas, por sua vez, exercem grande influência social e educacional, além de serem importantes em termos políticos e comerciais. Historicamente, os livros para crianças contribuem significativamente para a história social, literária e bibliográfica. Ao ver contemporâneo, são essenciais para a alfabetização e para a cultura. Em se tratando de literatura convencional, há a representação dos textos tidos como clássicos. Dentro da cultura popular, também há os best-sellers mundiais e diversos títulos repassados por heranças de famílias e culturas locais. Logo, a literatura infantil vem ganhando o seu espaço e merece ser vista como um objeto de estudo de valor.

Um importante fator que deve ser considerado, primeiramente, pelo autor de um livro e, em nosso caso, por nós tradutores, é o público a que se destinada aquela obra. Peter Hunt diz que há uma diferença entre os tipos de leitores:

Três situações de leituras precisam ser distinguidas: o adulto que lê um livro destinado a adultos, o adulto que lê um livro destinado a crianças e a criança que lê um livro destinado a crianças. As diferenças entre essas situações são fundamentais para a nossa discussão. A crítica tende a falar delas como se fossem iguais, mas não são, exceto de uma maneira um tanto perigosamente ilusório (HUNT, 2010, p. 57).

Isso significa dizer que as experiências vividas por leitores nessas três situações serão diferentes. Segundo Hunt (2010, p. 21) “nem sempre se reconhece que há uma fronteira cultural maior entre adultos e crianças”. Pensar como essa obra vai chegar ao entendimento da criança, quais efeitos surtirão em sua vida e quais aprendizados ela receberá é uma grande responsabilidade que o autor desse tipo de obra carrega sobre si. Não obstante, o tradutor deve estar ciente desses mesmos aspectos. Sua tradução não pode se desalinhar do objetivo do autor, tampouco, desviar o foco do público receptor. Os mesmos aspectos que o escritor de literatura infantil devem estar cientes ao escrever uma obra, o tradutor deve acompanhar ao realizar sua tradução.

Tendo em vista que crianças e adultos são diferentes, espera-se que as características que os diferem sejam refletidas na maneira com que os textos são traduzidos para cada um desses dois grupos. Na verdade, uma das maiores dificuldades ao escrever ou traduzir um texto para crianças é precisamente a ambivalência entre os leitores e os textos. Ao traduzir uma obra, o tradutor não pensa apenas na criança que a lerá, mas também em uma variedade de outros fatores, incluindo os pais que comprarão o livro, os professores ou os bibliotecários que o recomendarão e ainda nos propósitos didáticos do texto e as normas da editora. Sendo assim, a literatura infantil e a tradução para crianças são um resultado da combinação de diferentes sistemas dentro de uma cultura: o social, o educacional e o literário (FEBLES, 2006).

Sem desprezar as expectativas do público infantil, os tradutores precisam suprir as necessidades e demandas dos diferentes leitores que, às vezes, estão em oculto. A presença de tais diferentes leitores pode ser um problema para a coerência do texto traduzido. As decisões preliminares tomadas pelo tradutor antes de iniciar a tradução podem entrar em choque com as escolhas que precisam ser tomadas em um texto em particular. Essas decisões podem estar relacionadas à estratégia geral de tradução que o colocam na posição de escolher entre questões como a necessidade de “domesticar” ou “estrangeirizar”, as normas educacionais e sociais da cultura de partida versus os interesses do jovem leitor. Estrangeirização refere-se a um método de tradução no qual alguns traços significantes do texto original são mantidos. Domesticção, por outro lado, considera a cultura de chegada e seus valores linguísticos (OITTINEN, 2000, p. 74). Um balanço deve ser feito: os diferentes problemas encontrados no curso de uma tradução específica forcem uma negociação com a estratégia geral de tradução previamente adotada (FEBLES, 2006).

A literatura infanto-juvenil exerce papel de grande influência na sociedade. Por outro lado, também é esperado que ela siga alguns padrões determinados por aqueles que a consomem

para que, assim, se estabeleça no mercado. A relação de consumo e poder está presente desde o início do surgimento da literatura infanto-juvenil.

No século XVIII, durante o classicismo francês, surgiram as primeiras histórias consideradas apropriadas para o público infantil. As primeiras obras publicadas foram as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As Aventuras de Telêmaco*, de Fenelon, lançadas anos mais tarde, em 1699, e os *Contos da Mamãe Gansa*, contudo, seu título original era *Histórias ou Narrativas do Tempo Passado com Moralidades*, publicado em 1697 por Charles Perrault. Este último autor, uma figura importante nos meios intelectuais franceses daquela época, atribuiu a autoria da obra a seu filho mais novo chamado Pierre Darmancourt. Além disso, dedicou a obra ao delfim da França, país em que, naquela época, era regido por um príncipe regente, pois o sucessor ao trono ainda era criança. A recusa de Perrault em assumir a publicação deste livro representou desde o início um dos problemas que a literatura infanto-juvenil apresenta, a dificuldade de legitimação (COSTA, 2009).

Simultaneamente ao que acontecia na França, na Inglaterra a literatura para crianças também começava a aparecer. Neste último país, as características que ela recebeu foram influenciadas por acontecimentos de fundo econômico e social. Com o advento da Revolução Industrial, as pessoas passaram a ter um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente. Nas famílias, seus membros tinham cada qual seu papel, fortificando o estereótipo de caber ao pai a sustentação econômica e à mãe os cuidados da vida doméstica privada. Com essa união, o maior beneficiário é a criança, tornando a preservação da infância algo de valor e uma meta de vida. A criança ganha, então, um papel de prestígio na sociedade, surgindo, assim, objetos industrializados e culturais, tais como brinquedos e livros e aparecem novos ramos da ciência, como a psicologia infantil, a pediatria e a pedagogia (COSTA, 2009).

Neste período de modernização, a literatura infantil trouxe marcas inequívocas. Foi na Inglaterra que aconteceu sua expansão, ainda que as primeiras obras tenham surgido na sociedade do classicismo francês. Em uma sociedade que se desenvolve por meio da industrialização e se moderniza pelas novas ferramentas tecnológicas disponíveis, a literatura infantil assumiu a posição de mercadoria. No século XVIII, houve um aperfeiçoamento da tipografia e, assim, expandiu-se a produção de livros (COSTA, 2009).

A literatura infantil começou a trabalhar em parceria com a escola, pois dependia que seu público aprendesse a ler e a escrever. Se por um lado a literatura estava como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que aos poucos se instalava; por outro, dependente da promoção da escola para que sua circulação fosse viabilizada. Por essa razão, a literatura infantil

traz, muitas vezes, atitudes aparentemente pedagógicas, a fim de se tornar útil a educação e, assim, o mercado consumidor ter força. Esse tipo de atitude tem gerado desconfiança de setores especializados da teoria e da crítica literárias com a respeito à literatura infantil (COSTA, 2009).

O pesquisador Lefevere (2007) dedicou-se aos estudos descritivos da tradução, investigando as forças que atuam nos sistemas e às estruturas de poder que os denominam. Nas palavras do autor, “o sistema age como uma série de “restrições”, no sentido mais amplo da palavra, sobre o leitor, o escritor e o reescritor” (LEFEVERE, 2007 p. 31). O estudo dos processos de manipulação literária almeja tornar-nos mais atentos ao mundo em que vivemos.

Segundo Lefevere (2007), a tradução é uma reescritura do texto de partida. Deste modo, ela atua com um poder de manipulação na literatura para que funcione em uma dada sociedade de uma forma determinada. Positivamente, sendo a reescritura uma manipulação realizada a serviço do poder, ela pode ajudar no desenvolvimento de uma literatura e de uma sociedade. Negativamente, a reescritura pode atrapalhar a inovação, distorcer e conter.

De acordo com a descrição dos teóricos formalistas russos, a literatura é um dos sistemas que se insere no complexo sistema da cultura. “Segundo os formalistas, eles interagem num ‘interjogo entre subsistemas, determinado pela lógica da cultura à qual eles pertencem’” (LEFEVERE, 2007, p. 33) Porém, a questão é quem controla a “lógica da cultura”.

Andre Lefevere (2007) aponta dois fatores de controle que impedem o sistema literário de ficar para trás em relação aos demais subsistemas que a sociedade apresenta. O primeiro fator apontado por adentra inteiramente ao sistema literário e é representado pelos profissionais envolvidos neste sistema, isto é, críticos, resenhistas, professores e tradutores. Os parâmetros do que deve ser aceito ou não giram em torno da poética e da ideologia, ou seja, do que a literatura deveria ser e do a sociedade deveria ser. O segundo fator apontado pelo autor, este, por sua vez, mais complexo, é chamado pelo autor de mecenato e opera, na maioria das vezes, fora do sistema literário e deve ser entendido como algo próximo dos poderes, seja pessoas ou instituições, dotadas de poder para fomentar ou impedir a leitura, escritura e reescritura de literatura. O interesse do mecenato é maior na ideologia da literatura do que em sua poética. Em outras palavras, pode-se dizer que o mecenas “delega autoridade” ao profissional no tocante a poética. Ainda segundo o autor, o mecenato pode ser exercido por pessoas ou por grupos de pessoas, tais como, uma organização religiosa, um partido político, uma classe social, uma corte real, editores e também pela mídia, sejam os jornais e revistas ou as grandes corporações de televisão. O objetivo dos mecenas é regular a relação entre o sistema literário e os outros sistemas que, juntos, compõem uma cultura. Eles atuam através de instituições que visam

regular, senão a escritura de literatura, pelo menos sua propagação e envolvem academias, departamentos de censura, jornais de crítica e, o mais importante de todos, o estabelecimento de ensino.

Ainda sobre o mecenato, Lefevre (2007) afirma que ele pode ser dividido em três elementos que podem interagir em diferentes formas. O primeiro é o componente ideológico que restringe a escolha e o desenvolvimento da forma e também do conteúdo. O segundo é o componente econômico, o mecenas garante o provimento financeiro a escritores e reescritores. E, o terceiro, está relacionado ao *status* que consiste no reconhecimento que o meceno pode dar aos profissionais do sistema.

Segundo Lefevre (2007), o mecenato pode ser diferenciado ou indiferenciado. O indiferenciado ocorre quando os seus três componentes anteriormente citados, conteúdo, econômico e *status* são juntamente regidos pelos mesmos mecenas. Por outro lado, o mecenato é diferenciado quando o sucesso econômico pode ser independente de fatores ideológicos e nem sempre traz um *status*.

3 ANÁLISE DA TRADUÇÃO DE *YOLONDA'S GENIUS* DE CAROL FENNER

Neste capítulo, apresentamos uma pesquisa de campo realizada no Colégio COC, Lago Norte, uma escola bilíngue onde as crianças lidam com a língua inglesa e portuguesa diariamente, a fim de conhecer o tipo de vocabulário usado pelas crianças e quais as características mais marcantes de suas falas.

Apresentamos um resumo da obra *Yolonda's Genius*. Em seguida, analisamos exemplos da tradução para o português do Brasil dos capítulos 1 (um) ao 4 (quatro) da obra *Yolonda's Genius*. São apresentados exemplos referentes às falas das crianças presentes no texto. Para a escolha do vocabulário levou-se em consideração as características pessoais e a faixa etária dos personagens. Baseamos as escolhas no referencial teórico apresentado no Capítulo 2, mas também e, principalmente, na pesquisa de campo realizada no Colégio COC, Lago Norte.

3.1 Pesquisa de Campo

Segundo Newmark (1998), com base na variedade da linguagem usada no original, deduz-se as características do leitor do texto original e, em seguida, da tradução. Além disso, é preciso decidir o quanto de atenção deve-se dar aos leitores do texto de chegada. O tradutor pode tentar conhecer o nível de educação, a classe, a idade e o sexo do leitor, caso isso seja explicitado.

Por esta razão, durante cinco meses, acompanhamos a rotina de crianças que estudam no Colégio COC - Lago Norte, Brasília, DF no qual atende estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trata-se de uma escola bilíngue, onde os alunos lidam diariamente com o inglês e português. Para este trabalho, focamos nas turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A intenção em pesquisar o tipo de vocabulário e expressões usados pelas crianças foi fazer uma “domesticação” e trazer naturalidade ao leitor do texto de chegada.

Nas turmas das Creches 1, 2 e 3, os alunos têm diariamente aulas de português e inglês. As rotinas de ambas as aulas são parecidas, rodinha (*circle time*), atividade (*activity*) e um pouco de lazer no parque (*playground*) ou em sala com os brinquedos. Os conteúdos não são totalmente lineares entre as duas línguas, mas, o que se aprende em português, em alguns casos, se aprende em inglês, simultaneamente. Para cada uma dessas disciplinas, atualmente, eles contam com professoras diferentes. Ainda têm monitoras que os acompanham, duas ou três, dependendo da necessidade da turma, sendo que algumas delas são bilíngues, auxiliando os

alunos no aprendizado da língua inglesa. Além dessas duas disciplinas, os alunos têm aula de psicomotricidade (também em inglês), horta, natação e uma hora semanal para trabalharem com jogos educativos que desenvolvem a coordenação motora e o raciocínio lógico.

No pré 1 e pré 2, os alunos contam com aulas de inglês e português todos os dias. A rotina de inglês é parecida com a da creche, o que muda é o nível de dificuldade e o material didático é apropriado para a faixa etária, pois segue a rodinha (*circle time*), atividade (*activity*) e um pouco de lazer no parque (*playground*), dependendo do dia. Já no tocante as aulas de português, nessa idade inicia-se a alfabetização. Eles também contam com as mesmas aulas extras que a creche, psicomotricidade (também em inglês), horta, natação e uma hora semanal para trabalharem com jogos educativos que desenvolvem a coordenação motora e o raciocínio lógico.

No 1º ano do Ensino Fundamental os alunos têm aula de língua inglesa, robótica e “*mindlab*” em inglês. As demais aulas, geografia, história, ciências, horta, natação e português são em língua portuguesa. Nas turmas do 2º, 3º, 4º e 5º anos, os alunos contam com aulas de língua inglesa e aula de literatura, ciência, e robótica e “*mindlab*” também em inglês. As demais aulas são todas em português, tais como: língua portuguesa, matemática, história, geografia e educação física. No início das aulas de inglês, as professoras costumam cantar musiquinhas, fazem perguntas sobre o clima, sobre os sentimentos e informações desse gênero. No decorrer da aula, as professoras utilizam como material didático não somente o livro, mas também a lousa interativa que a escola dispõe, *flashcard*, fazem mímicas e teatrinhos, dentre outros recursos. Nas aulas de literatura em inglês, cada turma recebe um livro diferente para ler, de acordo com o nível de conhecimento dos alunos. Geralmente, a professora faz uma apresentação geral da obra, trazendo informações históricas e culturais, antes de começarem a leitura.

Dois termos frequentemente utilizados pelas crianças nessa escola foi o “*miss*” e “*mister*” para se referir aos professores de língua inglesa. Para os demais professores não falantes de língua inglesa, eles são chamados de tia e tio. Por exemplo, *Miss* Camila para a professora de inglês e Tia Janaína para a professora de português.

Também notamos a presença muito recorrente do termo “*momma*” e “*daddy*” para se referirem a “mamãe” e ao “papai”, quando em português. É muito comum elas falarem uma frase em português, mas usarem estes dois termos em inglês, mas também usam em português. Ouvimos, por exemplo, uma criança de 3 anos falar: “Eu quero a “*momma*” e o “*daddy*”. Querendo dizer que queria ver os pais. Mas, em outro momento, ouvimos uma criança dessa

mesma idade falando: “Eu quero a mamãe! ”. Nota-se que as crianças usam essas palavras como mesmo nível de representatividade nas duas línguas.

Outra característica bem marcante no linguajar das crianças e também até de adultos conversando com elas é o uso do diminutivo. Em diversos momentos presenciamos cenas em que isso foi evidenciado. É um uso natural, mas que, provavelmente, advém da forma como os adultos as tratam. O uso do diminutivo indica carinho, cuidado, afeto e uma forma sutil de falar. Também está relacionado ao próprio tamanho dos pequenos e, muitas vezes, as palavras fazem referência direta a isso ou a algo relacionado a eles. Porém, em contextos gerais, ele também pode indicar ironia ou mesmo desprezo. Observamos, por exemplo, a cena de uma criança de dois anos que estava passando mal. Sua monitora percebeu e perguntou o que ela sentia e aonde doía. A resposta dela foi: “na cabecinha” e apontou para a cabeça. Um outro exemplo bem interessante, mas, desta vez, de uma criança de dois anos referindo-se a outra de um ano foi quando chamou atenção de sua monitora para dizer: “Olha, tia... ela é bonitinha” e sorria e apontava para a bebê. Percebemos nesses casos o quão natural é o uso do diminutivo para elas. Provavelmente, elas ouvem frequentemente isso e acabam reproduzindo. Em inglês, não é o sufixo quem determina o diminutivo, mas, geralmente, o “*little*”, à frente. Elas também lidam com esse tipo de vocabulário frequentemente. Exemplo disso são as músicas que são cantadas na escola tanto em português, quanto em inglês. A canção “*Five Little Ducks*” cantada nas aulas de inglês é reproduzida como “Cinco patinhos” nas aulas de português. E isso acaba sendo um uso natural para elas.

Ainda outra característica bem marcante no linguajar das crianças é uso de musiquinhas. Elas atendem muito facilmente aos comandos das suas professoras ou monitoras quando eles são cantados. Elas conhecem o ritmo de cada comando e, quando o ouvem, entendem o que devem fazer. Por exemplo, na hora de lavar as mãos, a “*miss*” canta: “*Whash, whash, wash your hands! Whash, whash, wash your hands!*” e elas rapidamente se levantam com um grito de comemoração e dirigem-se ao banheiro. Ou então, na hora de fazer a fila, a “*miss*” entoia: “*Line up! Tcha-tcha-tcha! Make a line! Tcha-tcha-tcha!*”, e as crianças se posicionam umas atrás das outras segurando a roupinha ou o ombro de quem está à frente. Elas também cantam suas próprias musiquinhas quando querem conseguir algo. Por exemplo, quando tem alguma apresentação na escola e demora a começar, as crianças que já são um pouco maiores, 5 anos para cima, em média, começam a cantar: “Começa! Começa! Que demora é essa!”, batendo palmas e vibrando. As musiquinhas fazem parte da rotina delas e é algo marcante no ambiente infantil.

Outro tipo de expressão que notamos em nossas observações e é importante destacar para essa pesquisa é: “Que coisa feia!” ou, então, “Isso não foi legal, foi muito feio!”. Isso acontece, geralmente, quando as professoras querem corrigir alguma atitude das crianças considerada reprovável. Em inglês elas podem falar “*It was so bad!*” ou, então, “*It wasn’t nice!*”

3.2 Resumo da obra

A obra *Yolonda’s Genius* conta a estória de uma família monoparental: Yolonda, o irmão Andrew e sua mãe. Yolanda é uma garota de aproximadamente 12 anos. Ela é muito inteligente e em comparação as outras crianças de sua idade, aparenta até ser mais velha, tanto por suas características físicas, quanto intelectuais. O livro a descreve como uma criança alta, gorducha e negra. A família vivia em Chicago até que, após dois acontecimentos, a mãe decidiu levar seus filhos para outro lugar. Um dos ocorridos foi o assassinato de um aluno dentro da escola em que eles estudavam. O outro foi o desespero da mãe quando seu filho mais novo chega com um pacotinho de cocaína em casa, sendo que a criança ganhou e guardou aquilo com muita inocência, como se fosse algo comum. Por conta disso, mudam-se para uma nova cidade, pacata e tranquila chamada Grand River. A vida das crianças transforma-se radicalmente e Yolonda e o irmão sentem dificuldade de se adaptar à nova escola, pois passam a sofrer discriminação por parte dos colegas. Ao contrário de Yolonda, Andrew não gosta muito de estudar, mas isso não faz dele um garoto menos inteligente. Apesar do irmão não se desenvolver tanto nos estudos, Yolonda percebe que ele tem outro tipo de talento especial: a música. Para ela, seu irmão é um gênio e Yolonda tenta provar isso para todos.

Yolonda, a protagonista da obra é uma garota muito inteligente, estudiosa e rica em vocabulário. Em sua escola antiga, em Chicago, Yolonda tentava esconder dos colegas que era uma boa aluna, isso, para evitar ser motivo de brincadeiras por parte das outras crianças. Mas, em Grand River, a garota sente-se à vontade para ser quem ela realmente é, estudiosa e que tira boas notas. Isso é até motivo de orgulho para ela. Podemos constatar isso observando diversos trechos de sua fala e no seu comportamento, descrito pelo narrador onisciente.

Andrew é o irmão mais novo de Yolonda. O garoto tem 6 anos de idade e, ao contrário de Yolonda, não tem muita afinidade com os estudos. Ele tem dificuldade de se concentrar e a escola para ele é uma chatice. Ele prefere tocar sua gaita e tem uma criatividade enorme para reproduzir os mais diversos sons em seu instrumento.

Shirley é uma colega que Yolonda conheceu na nova escola após se mudar para Grand River. Ela é um pouco desajeitada e se torna uma admiradora de Yolonda. Yolonda tenta passar

a impressão de ser uma pessoa cheia de qualidades, chegando até a mentir somente para impressionar Shirley.

3.3 Análise dos dados preliminares

Na capa da obra, está posicionado o título “*Yolonda’s Genius*”, na lateral direita, com letras grandes e em fonte de cor branca. Abaixo do título vem o nome da autora, Carol Fenner, em letras médias e em fonte de cor azul. No canto superior esquerdo está um logotipo da coleção da editora “*Alladdin Fiction*”. No canto inferior esquerdo tem uma informação sobre o preço estimado de venda do livro: “*Special Price \$2.65 \$3.99 in Canada*”. No canto inferior direito, há o desenho de uma medalha que tem o desenho de um adulto e duas crianças e está escrito “*Newbery Honor Books*” que é uma referência ao o prêmio “*Newberry Honor*”, o qual a autora recebeu em 1996. É um prêmio concedido pela “*Association for Library Service to Children*” da “*American Library Association*”. Como imagem de fundo, há duas crianças negras, Yolonda, segurando um livro, e seu irmão, Andrew, tocando sua gaita. Atrás dos dois há uma árvore, parecendo que as crianças estão ao ar livre. A imagem mais parece uma pintura.

Na lombada há apenas a repetição da informação “*Special Price \$2.65 US*” (em negrito) “*\$3.99 in CAN*”. Abaixo, uma parte da mesma imagem da capa, mas recortada apenas no rosto de Andrew, e traz mais uma vez o nome da autora e o título da obra.

Na contracapa há no canto superior esquerdo a imagem de Yolonda, a mesma da capa, mas focada no rosto da garota. Ao lado da imagem, aparece o título “*What is genius?*”, seguido de um resumo da obra:

O que é um gênio?

Yolonda era inteligente, forte e grande para sua idade. Lá em Chicago, onde eles viviam, todos eram inteligentes o bastante para não mexerem com ela ou com seu irmão mais novo, Andrew. Andrew não é de falar muito e ele não sabe ler, mas ele consegue criar sons inacreditáveis em sua velha gaita que seu pai deixara para ele. Quando Yolonda lê a definição de “gênio” no dicionário, ela entende que isso descreve Andrew e fica determinada a convencer o mundo e, especialmente, sua mãe, sobre o talento do garoto. Até que um dia, quando Yolonda está de costas, o inimaginável acontece e a música para. Agora, a missão de Yolonda é mais importante do que nunca. Como ela pode fazer as pessoas enxergarem o talento de Andrew e fazê-lo se encontrar na música novamente? (FENNER, 1996) minha tradução).

Abaixo deste texto há dois pontos indicando os prêmios recebidos pela autora: “*A Newbery Honor Book*”, “*Na ALA Notable Children’s Book*”. Continuando a página há dois comentários sobre a obra: Um em nome da “*Booklist*” que diz: “Personagens dinâmicos com um diálogo harmonioso combinam com a história envolvente que transportam os leitores ao

mundo de Yolonda” (minha tradução). E o outro pelo “The Horn Books” que afirma: “Uma novela... repleta de humor e espírito” (minha tradução).

No canto inferior esquerdo, há o nome da editora, “Aladdin Paperbacks”. Abaixo os nomes “Simon & Schuster”, por quem o livro foi impresso. Depois, o nome do ilustrador, “Raúl Colón”. A seguir. A informação “8-12 ages”, representando a faixa etária do público alvo, 8 à 12 anos. E ao final da página, “printed in usa”, fazendo referência ao país que a obra foi impressa e publicada, ou seja, nos Estados Unidos. No canto inferior direito está localizado o código de barras do exemplar.

Esta análise contribuiu para a realização da tradução e nas noções básicas necessárias para o aprofundamento da pesquisa sobre a obra. A partir dela, pesquisou-se a fundo a vida da autora, a representatividade dos prêmios que a obra recebeu, o público alvo e a faixa etária a que a história se destina, como a crítica enxerga a obra, teve-se uma noção visual das características físicas dos personagens principais e do valor monetário da obra em seu país de origem, Estados Unidos, e também no Canadá.

3.4 Linguagem infanto-juvenil nos diálogos

A seguir é apresentada a análise de trechos retirados do livro, focando nas traduções das falas das crianças. As partes em negrito serão o foco das nossas observações. Apresentaremos, primeiramente, o trecho original em inglês e, em seguida, sua respectiva tradução para o português. Justificaremos nossas escolhas tradutórias como base no referencial teórico abordado na primeira parte deste trabalho.

No Exemplo 1, a seguir, alguns trechos que aparecem nas primeiras páginas da obra referem-se ao momento em que a mãe de Yolonda toma conhecimento do ocorrido na escola dos filhos, em que uma criança levou uma arma e atirou em outra. Yolonda mostra-se indignada por ter contado isso a mãe, pois ela sabia que isso a motivaria à querer sair da cidade e a filha queria permanecer aonde nascera.

Exemplo 1:

The first and really terrible thing was the shooting at school. Willie Meredith was dead and Tyrone had done it. And Yolanda should never had told Momma. It made Momma think her children were in some new kind of danger. But Yolanda hadn't been able to stop her mouth. Telling her momma had helped settle some of the images – Willie toppling to the floor. Tyrone walking stiffly away between two police officers, her fifth-grade teacher with his bloody arm.
“It looked just like a toy gun, Momma”. *Yolanda had said. **Why didn't I keep my big mouth shut? Why didn't I wrestle the gun away from Tyrone. I'm bigger.** She'd*

always wanted to give Tyrone a hug, smile into the warm gleam of his eyes. But she'd stood there thinking it was all some stupid boy joke (FENNER, 1997, p. 3.).

A primeira coisa terrível de fato foi o tiro na escola. Willie Meredith estava morto e o autor foi o Tyrone. Além do que, Yolonda nunca deveria ter dito a mamãe, pois isso a fez pensar que seus filhos corriam algum novo tipo de perigo. Mas a garota não foi capaz de ficar calada. Contar a mamãe ajudou a não esquecer uma das cenas Willie caindo no chão; Tyrone andando friamente entre dois policiais e sua professora do quinto ano com a arma fatal.

“Eu pensei que era só uma arma de brinquedo, mamãe”. Disse Yolonda. **Porque eu não fechei minha boca grande? Porque eu não tirei a arma do Tyrone? Eu sou maior que ele.** Ela sempre quis dar um abraço em Tyrone e sorrir para o seu rosto misterioso. Porém, ficou quieta, pensando que era apenas uma brincadeira estúpida de garotos (PEREIRA, 2019).

Destacamos a palavra *“Momma”* que se refere ao modo carinhoso que Yolonda chama a mãe. Conforme observamos na pesquisa de campo, em português, optamos por “mamãe”, uso do diminutivo que também se refere a uma forma carinhosa.

No Exemplo 2, a seguir, há um diálogo entre Andrew e sua mãe, também narrado por um narrador onisciente. Nesta ocasião, Andrew tira do seu bolso um pacote de cocaína que ele havia ganhado de um garoto na escola e, inocentemente, oferece-o a mãe, com o argumento que aquilo melhoraria a dor de cabeça que ela estava sentindo naquele momento. Na verdade, o garoto não sabia que aquilo se tratava de drogas, pois o colega na escola apenas disse, em outro momento, que aquilo fazia a pessoas se sentirem bem e o garoto acreditou.

Exemplo 2:

Andrew pushed the packet toward his mother. “For your headache,” he said. “Boy at school said it makes you feel better”. “What is it?” Their momma picked up the packet with her long, pretty fingers. The headache frown deepened.

“I dunno,” said Andrew. “A big boy gave it to me. He said it would make me feel good. But I already felt okay. Maybe it could fix your headache” (FENNER, 1997, p. 3).

Andrew estendeu o pacote até sua mãe:

“Para sua dor de cabeça”, disse ele. **“Um menino na escola disse que isso faz a gente se sentir melhor.”**

“O que é isto?” Sua mãe pegou o pacote com seus dedos longos e bonitos. A dor de cabeça piorou.

“Eu não sei”, disse Andrew. **“Um menino grandão quem me deu. Ele disse que isso ia me fazer bem. Mas eu já estou legal. Vai que melhora sua dor de cabeça”** (PEREIRA, 2019).

A idade do garoto, 6 anos, foi levada em consideração ao realizar a tradução, pois procuramos imaginar que tipo de vocabulário usaria uma criança nesta fase. A intenção aqui foi deixar as falas de Andrew o menos formal possível, demonstrando a simplicidade de uma criança ao conversar. Por isso, para traduzir “big boy” optamos por “menino grandão”; e para traduzir “Maybe it could fix your headache”, escolhemos a expressão “vai que melhora”.

O Exemplo 3 refere-se ao momento em que a mãe de Yolonda tenta convencê-la a mudar-se de Chicago para Grand River. A filha é resistente à mudança e rebate a opinião da mãe.

Exemplo 3:

Her mother's idea of a great place to live included fresh air, peace and quiet, and trees, She was always talking about growing flowers and owning a barbecue grill that they wouldn't have to chain to the house. Yolonda fretted. Her mother's tastes were definitely limited.

"I don't ever want to move to a place where they can't do double Dutch", she said to the back of her mother's head.

Her momma didn't even turn around. "Better to be a big fish in a little pond," she said" than a little fish in the ocean."

"I'm already a big fish in these waters", said Yolonda. Yolonda was big - huge. Tall and heavy and strong. Double Dutch wasn't one of her powers, nor was making friends, but she often stood around watching, hoping the jumpers would need a rope turner. "I'm already a big fish", she repeated (FENNER, 1997, p. 5).

A ideia de sua mãe de um ótimo lugar para morar incluía ar fresco, paz, tranquilidade e árvores. Ela estava sempre falando sobre cultivar flores e ter uma churrasqueira que eles não tivessem que deixar acorrentada na casa. Yolonda ficou aflita. Os gostos de sua mãe eram definitivamente limitados.

"Eu jamais quero mudar para um lugar em que eles não conseguem pular corda dupla", disse ela estando atrás da mãe.

A mãe sequer virou-se.

"É melhor ser um peixe grande em um lago pequeno do que um peixe pequeno no oceano", disse ela.

"Eu já sou um peixe grande nessas águas", disse Yolonda.

Yolonda era grande, robusta, alta, pesada e forte. Pular corda dupla não era uma de suas habilidades, e nem fazer amizades. Mas ela costumava ficar ao redor observando e esperando que os puladores precisassem de alguém para bater as cordas (PEREIRA, 2019).

A frase "*double Dutch*" refere-se a uma brincadeira de crianças que envolve pular com duas cordas. Trata-se de um conceito cultural específico (BAKER, 1992), pois a origem do nome em inglês remete a uma brincadeira supostamente levada pelos holandeses para os Estados Unidos. Houve dificuldade para entender do que se tratava o "*double Dutch*", pois os dicionários foram totalmente insuficientes neste caso (RÓNAI, 1986). Foi então que, em uma pesquisa no site do YouTube no canal do *The New York Times*, localizou-se um vídeo que apresentava a brincadeira. Percebeu-se, assim, que é uma atividade também conhecida no Brasil, mas recebe o nome de "corda dupla". Em tradução literal não é possível fazer essa relação. Neste jogo, giram-se duas cordas simultaneamente em direções opostas, enquanto dois ou mais jogares pulam.

No Exemplo 4, a seguir, ocorre uma fala de Andrew, após oferecer a sua mãe o pacotinho de cocaína e ele, sem entender a reação dela, pergunta o que era aquilo:

Yolanda could see all the warnings - from their momma, from Aunt Tiny, from TV, from Yolanda herself - suddenly crystalize in Andrew's mind. His eyes, usually a soft toffee color, darkened in his angel face. Probably his teacher at school had done her share of warning, too - even in first grade. Say no. Don't take candy from a stranger. This is your brain on drugs. She saw him shiver. The big boy who'd given him the tiny packet had probably not been so big - fourth fifth grade - and probably no stranger. "It is that bad stuff? It is that drug stuff?" asked Andrew (FENNER, 1997, p. 4).

Yolanda podia ver todas as advertências: da mamãe, da tia Tiny, da TV e dela mesma de repente cristalizadas na mente de Andrew. Seus olhos, geralmente, uma suave cor caramelo, escureceram-se em seu rosto angelical. Provavelmente, a professora na escola também fez sua advertência, ainda que na primeira série. “Diga ‘não’. Não aceite doces de um estranho.” Isso era o que ele pensava a respeito de drogas. Ela o viu tremer. O garoto mais velho que deu a ele o pacotinho provavelmente não era tão velho, quarto ou quinto ano, e certamente nenhum estranho. **“Isso é aquela coisa feia? É aquela coisa de droga?”**, perguntou Andrew (PEREIRA, 2019).

A fala de Andrew apresenta um traço de inocência, vindo de uma criança confusa. Ao mesmo tempo, a simplicidade com que o garoto responde, do jeito dele, tentando entender o que estava acontecendo. Para traduzir “bad stuff”, escolhemos o “coisa feia”, pois é muito comum adultos usarem esse tipo de expressão quando desaprovam algo. A criança tende a internalizar esse tipo de fala e também reproduzir quando se vê em uma situação assim.

O Exemplo 5, a seguir, se refere ao momento em que Yolanda conhece Shirley, uma colega de escola. A protagonista deseja impressionar a colega falando de suas qualidades, chegando até a mentir.

Exemplo 5:

“Hi. I'm Shirley Piper”, said the man voice. All of this Shirley person was small except for her voice and her large, pale blue eyes whirling behind the thickest glasses Yolanda had even seen - whirling, yes, and twitching behind the thick lenses. “You were really something”, said the Shirley person. “What else do you do?” Then she laughed, a kind of deep, dry ha-ha-ha-hacking laugh. “I play the piano”, said Yolanda demurely “mostly classical like Mozart. I get straight A's” (FENNER, 1997, p. 4).

“Oi. Eu sou Shirley Piper”, disse uma voz de homem. Tudo era pequeno nessa tal de Shirley, tirando a sua voz e seus enormes olhos azuis claros que giravam por trás dos maiores óculos que Yolanda já tinha visto. Sim, girando. E contraindo-se por trás das lentes grossas. **“Você foi demais!”** disse a tal de Shirley.
“O que mais você sabe fazer?”
Depois ela riu. Um tipo de há-há-há-há profundo e seco.
“Eu sei tocar piano”, disse Yolanda modestamente.
“O mais clássico como Mozart. E eu só tiro 10” (PEREIRA, 2019).

Neste Exemplo 5, optamos por alongar um pouco mais as frases a fim de trazer naturalidade ao texto, acrescentando para traduzir, por exemplo, “What else do you do?” o verbo “saber”, ficando “O que mais você sabe fazer?”. A frase “I get straight A's” representa o tipo de menção comumente usada nas escolas dos Estados Unidos. Na tradução, optamos por “E eu

só tiro 10”. O “A” é a nota máxima nos Estados Unidos, o que seria equivalente ao “10” no Brasil, onde o mais usual são números. Logo, fizemos uma substituição cultural (BAKER, 1992) e utilizamos o padrão mais frequente, mas não único, usado no Brasil.

No Exemplo 6, a seguir, temos duas falas de Yolonda. A garota está tentando impressionar sua colega Shirley, dizendo que sabe pular corda dupla, mas, na verdade, ela não sabe.

Exemplo 6:

“I do double Dutch”. She watched Shirley’s face for traces of disbelief. None. “I can do ‘Teddy Bear’ and ‘Pepper’ - with the right rope turners, of course” (FENNER, 1997, p. 18).

“Eu pulo corda dupla”.

Ela olhou o rosto de Shirley para ver se havia algum traço de desconfiança. Nenhum. “Eu consigo fazer **as manobras mais radicais**, se souberem bater a corda direito, é claro” (PEREIRA, 2019).

No Exemplo 3, já falamos sobre o esporte “*double Dutch*”, agora destacaremos os termos “*Teddy Bear*” e “*Pepper*” que são manobras deste esporte. Inicialmente, não encontramos fontes que nos informassem de como seriam essas manobras, mesmo após buscas no YouTube e em diversos sites do Google. Sendo assim, valemo-nos do contexto da frase e buscamos uma solução. Pela cena, entendemos que Yolonda queria impressionar a amiga, logo, compreendemos que “*Teddy Bear*” e “*Pepper*” seriam manobras bem radicais, pois a garota falou com muita vaidade. Assim, para resolver a questão de não-equivalência desse conceito cultural específico, usamos de uma paráfrase por meio de palavras não relacionadas (BAKER, 1992).

No Exemplo 7, a seguir, Yolonda estava na sala de aula com o professor e seus colegas. A garota havia respondido uma pergunta de seu professor corretamente, como era de costume, e os amigos quiseram zombar dela por conta disso. Algum colega do fundo da sala fez um comentário ofensivo contra a garota.

Exemplo 7:

Then someone piped up, “Teacher’s pet!” from the back of the room, breaking the spell. Yolonda sat down. “Teacher’s pet elephant,” snorted someone else, which sent off a wave of snickers and giggles. Yolonda turned to study the back of the room with contempt (FENNER, 1997, p. 26)

Depois, alguém disse de repente:

“O animalzinho do professor!”, do fundo da sala, quebrando o clima. Yolonda sentou. **“O elefantinho do professor”**, proferiu alguém, o que levou à uma série de zombarias e risadinhas. Yolonda tornou a olhar o fundo da sala com desprezo (PEREIRA, 2019).

Neste exemplo, levamos em consideração as observações da pesquisa de campo com respeito ao uso do diminutivo. Para traduzir *“Teacher’s pet”*, termo usado por um colega para chamar Yolonda, uma vez que a garota era aparentemente apreciada pelo professor, optamos por “animalzinho”, pois o *“pet”*, geralmente é um animal de estimação querido e a palavra no diminutivo traz essa característica. Mas outro aluno continua falando *“Teacher’s pet elephant”* que optamos traduzir por “elefantinho do professor”. Ao mesmo tempo, a palavra no diminutivo traz uma ideia de ironia, pois, apesar do *“pet”* e “animalzinho”, isoladamente, serem algo bom, no contexto do texto são, na verdade, ofensivas.

No Exemplo 8, a seguir, há uma cena em que Yolonda faz uma advertência a Andrew, a respeito de algumas crianças do Ensino Fundamental que agiam como “aviõezinhos”, isto é, traspassavam droga, a fim de que o irmão não chegasse perto delas.

Exemplo 8:

Some junior-high kids hung out alone the edge of the Hill. Yolonda had pointed them out to Andrew with a warning finger. “Pushers, Andrew,” she had told him. “Don’t take any of those little death packets from them – from anyone” (FENNER, 1997, p. 28).

Algumas crianças do Ensino Fundamental ficavam sozinhas na extremidade da Montanha. Yolonda os apontou para Andrew com um dedo de advertência. **“Aviõezinhos, Andrew”**, ela disse a ele. **“Não aceite deles nenhum daqueles saquinhos da morte. De nenhum deles”** (PEREIRA, 2019).

Conforme observado na pesquisa de campo, para traduzir *“little death packets”*, optamos “saquinhos da morte”. Ao invés de traduzir literalmente a palavra “little”, fizemos uso do diminutivo em português, unindo “little” e “packets” em “saquinhos”.

No Exemplo 9, a seguir, mais uma vez, as crianças soltam piadas contra Yolonda, mas, aqui, elas cantam uma musiquinha falando do tamanho grande da garota, comparando-a com uma Honda, provavelmente, uma moto.

Exemplo 9:

“Yolonda! Yoh-lon-daah! Big as a Honda!”
The three grinning fifth-grade boys braced themselves, ready to run. Yolonda turned and made her eyes go mean. Then, wordless, she marched toward them. The trio whirled, yelping laughter, and sped across the street, pushing past the crossing guard in her red belt (FENNER, 1997, p. 31).

“Baleia! Baleecia! Yolonda é uma baleia!”

Os três garotos do quinto ano que sorriam forçosamente prepararam-se para correr. Yolonda virou-se e fechou a cara. Depois, sem palavras, ela marchou em direção a eles. O trio deu a volta, rindo alto, e atravessou a rua correndo, empurrando a guarda de trânsito em seu cinto vermelho (PEREIRA, 2019).

Para traduzir “Yolonda! Yoh-lon-daah! Big as a Honda”, desprezamos a literalidade da palavra “Honda” e aproveitamos apenas o seu significado metafórico na frase que era dizer que Yolonda tinha o corpo grande e era pesada. Analisando o vocabulário que as crianças, geralmente, usam quando fazem esse tipo de brincadeira, notamos a ocorrência de “baleia” ou mesmo “baleia assassina”. Desta forma priorizamos o sentido da frase. Escolhemos essa palavra até porque, em um outro momento do texto, Yolonda estava no ônibus da escola e uma criança fala à ela: “Senta aí baleia. Você está quebrando o chão” (FENNER, 1997, p. 15). Ou seja, aproveitamos essa informação que o texto nos trouxe anteriormente e a adequamos a cultura da língua de chegada. De acordo com o observado na pesquisa de campo, as rimas e musiquinhas fazem parte da linguagem infantil, como foi o caso desse exemplo.

No Exemplo 10, a seguir, Yolonda queria atravessar a rua e dependia da permissão da guarda. A garota manda que a guarda andasse logo e fala com um tom autoritário.

Exemplo 10:

“Hurry up,” she ordered the crossing guard, a tall, skinny blond girl. “I can’t stand here all day. Get this show on the road.”

“I’m the crossing guard, not you, Yolonda,” squealed the guard, “I say when.”

“When, then?” growled Yolonda, swinging her backpack like a mace.

“Now,” said the girl shrilly. “Now you can cross” (FENNER, 1997, p. 31-32).

“**Anda logo!**”, ela ordenou a alta, magra e loira guarda de trânsito. “**Eu não tenho o dia todo. Coloca esse negócio para andar**”.

“**Eu sou a guarda de trânsito, não você, Yolonda**”, disse a guarda. “**Eu digo quando**”.

“**Então, quando?**”, gritou Yolonda, girando sua mochila como a um bastão. “**Agora**”, disse a menina gritando. “**Agora você pode atravessar**” (PEREIRA, 2019).

Para traduzir a expressão: “*Hurry up*” optamos por “Anda logo”, trazendo um tom rude, de ordenança e murmuração. Para traduzir “*Get this show on the road*”, escolhemos uma frase que carregasse o mesmo significado semântico, obtendo: “Coloca esse negócio para andar”. Em “*I can’t stand here all day*”, escolhemos a tradução “Eu não tenho o dia todo” para obter uma expressão mais sucinta e que tem a mesma ideia em português.

No Exemplo 11, Yolonda arma um plano para enganar os garotos que zombavam dela. Ela olha para o céu e finge ver alguma coisa estranha. Assim, os garotos começam a olhar também, procurando o que supostamente havia de tão interessante. Quando ela percebe que eles estão olhando, começa a zombar deles, porque haviam caído na brincadeira.

Exemplo 11:

Yolonda marked her enemies well. One was a black kid with ashy skin; one was a hulk and the class dummy; the tallest was pale, pale with a pretty, pimply face.

When she reached the curb, she stopped and forced herself to look thoughtfully into the sky as if she were watching a parachute descend. Keeping her eyes turned upward, she placed her backpack on the ground. Then she stood up and shaded her eyes. She let her mouth drop open.

At the corner of her vision, she could tell that the boys now stood gaping into the sky, too. There wasn't even a cloud.

"Wow!" cried Yolonda, all pretense. Then she whipped around and faced the boys.

"What's up there, an invisible flying saucer?" she hollered. When they turned in surprise toward her, she yelled gleefully, "Gotcha! Gotcha, dumb nerdwiks" (FENNER, 1997, p. 32-33).

Yolonda marcou bem seus inimigos. Um era um garoto negro com pele acinzentada; outro era grande e parecia imbecil; o mais alto era pálido, pálido com um belo rosto cheio de espinhas. Quando chegou ao meio-fio, ela parou e fingiu olhar cuidadosamente para o céu, como se estivesse olhando uma descida de paraquedas. Mantendo seus olhos voltados para o alto, deixou a mochila cair no chão. Depois, levantou-se e protegeu seus olhos, ficando com a boca aberta. No canto de sua visão, ela podia dizer que agora os garotos também estavam boquiabertos para o céu. Não havia sequer uma nuvem.

"**Uau!**", gritou Yolonda, cheia de fingimento. Depois ela olhou a volta e encarou os meninos. "**O que é aquilo, um disco voador invisível?**", ela gritou. Quando eles viraram surpresos para ela, ela gritou alegremente: "**Enganei o bobo na casca do ovo!**" (PEREIRA, 2019).

Para traduzir as palavras de Yolonda "*Gotcha! Gotcha, dumb nerdwiks*", optamos por uma frase feita bastante conhecida e cantada pelas crianças quando conseguem enganar alguém em uma brincadeira: "Enganei o bobo na casca do ovo!". Fizemos isso para trazer mais naturalidade ao texto, acreditamos, sem comprometer o sentido e se adequando ao público alvo da obra, afinal, conforme mencionado pesquisa de campo, as rimas e musiquinhas fazem parte do repertório infantil.

No Exemplo 12, a seguir, ocorre a fala de Andrew referente à Yolonda ir à biblioteca. O narrador conta que a mãe da garota não se preocupava que ela andasse sozinha, pois sabia que ninguém ousaria mexer com ela, uma vez que a menina sabia se defender sozinha.

Exemplo 12:

"Londa goin' to the 'brary'", Tyrone used to tease a hundred years ago back in Chicago." Her momma had never worried about her daughter taking the city bus downtown. Andrew had a babysitter then, and her mother always said, "No one gonna tackle with you Yolonda. Unless they want their heads busted."

The public library wasn't far from school. Yolonda could walk (FENNER, 1997, p. 33).

"**Londa vai 'pa' 'bibioteca'**". Tyrone costumava falar lá em Chicago à muitos anos atrás. Sua mãe nunca se preocupou que a filha pegasse o ônibus para o centro cidade. Andrew tem um babá com ele, e sua mãe sempre dizia: "Ninguém vai atacar Yolonda. A menos que queiram suas cabeças rolando".

A biblioteca pública de Grand River não era longe da escola. Yolonda podia ir andando (PEREIRA, 2019).

Na tradução de *'Londa goin' to the 'brary'*, procuramos imitar esse mesmo corte de sílabas nas palavras, como acontece com crianças aprendendo a falar. Esta frase completa, em nossa tradução, ficaria “Yolonda vai para a biblioteca”. Notamos que as crianças brasileiras menores têm dificuldade com a pronúncia de palavras com encontros consonantais. Por isso, na tradução, focamos nesse aspecto e optamos por: “Londa vai ‘pa’ ‘bibioteca’”. Londa, provavelmente, é o apelido carinhoso que Andrew chamava a irmã e essa forma mantivemos na tradução.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste Projeto Final, o objetivo foi apresentar a tradução dos capítulos 1 (um) ao 4 (quatro) de *Yolonda's Genius*, obra da literatura infanto-juvenil do gênero das novelas, da escritora norte americana Carroll Fenner. Esta obra foi publicada nos Estados Unidos pela editora *Aladdin Paperbacks*, em 1997.

Foi uma ótima experiência trabalhar com uma obra que não tem tradução publicada no Brasil, uma vez que foi um desafio a mais como tradutora. Lidar com termos culturais específicos, expressões e uma linguagem um tanto quanto interessante das crianças, além de pensar na tradução de uma obra para elas foi, apesar de trabalhosa, motivadora.

Por ser narrada em terceira pessoa por um narrador onisciente que tudo conhece sobre os pensamentos e intenções dos personagens, traduzir *Yolonda's Genius* foi uma tarefa de se colocar no lugar do outro e buscar transmitir a essência do original com aspectos infantis e de uma forma que o leitor infanto-juvenil brasileiro se encontrasse na obra.

Apresentamos uma pesquisa de campo qualitativa realizada no Colégio COC, Lago Norte, onde observamos crianças de 2 à 10 anos. Nesta escola as crianças lidam com a língua inglesa e portuguesa diariamente e nosso intuito foi conhecer o tipo de vocabulário usado por elas e quais as características mais marcantes em suas falas para que servisse como suporte à nossa tradução.

Os exemplos descritos, analisados e comentados da tradução de parte da obra, com enfoque nos diálogos das crianças revelam que a linguagem infantil tende a ser mais simples, porém criativa. É o exemplo das rimas e musiquinhas que as crianças cantam. Em um trecho da obra os colegas de Yolonda cantam para ela: “Yolonda! Yoh-lon-daah! Big as a Honda!” (FENNER, 1997, p. 31) que traduzimos por “Baleia! Baleeeia! Yolonda é uma baleia!” (PEREIRA, 2019). Em outro momento, Yolonda canta para os colegas: “*Gotcha!* Gotcha, dumb nerdwiks!”. (FENNER, 1997, p. 32-33) que optamos pela frase feita “Enganei o bobo na casca do ovo!” (PEREIRA, 2019).

O uso do diminutivo também é bem marcante nos diálogos infantis. Por exemplo, os colegas de Yolonda chamam a garota de “Teacher’s pet elephant” (FENNER, 1997, p. 26) que traduzimos por “elefantinho do professor” (PEREIRA, 2019). Outro exemplo é “little death packets” (FENNER, 1997, p. 28), no contexto, refere-se a pacotes de cocaína que eram distribuídos na escola de Andrew e Yolonda. Na tradução, optamos por “saquinhos da morte” (PEREIRA, 2019).

Durante a tradução nos deparamos com conceitos culturais específicos. Conforme discutido anteriormente, na concepção de Baker (1992), tais conceitos aparecem sempre que uma palavra na língua de partida é totalmente desconhecida na cultura da língua de chegada. Foi o caso de “double Dutch”, uma brincadeira de crianças que consiste em pular duas cordas simultaneamente. E de duas manobras desse esporte que também aparecem no texto, “Teddy Bear” e “Pepper”. Traduzimos “double dutch” por “corda dupla”. Para traduzir “Teddy Bear” e “Pepper” baseamo-nos na estratégia proposta por Baker (1992, p. 38) de realizar uma “paráfrase por meio de palavras não relacionadas”, assim, optamos por se referir as duas manobras como simplesmente “as manobras mais radicais” (PEREIRA, 2019).

REFERÊNCIAS

- BAKER, Mona. **In Other Words: a Coursebook on Translation**. Londres: Routledge, 1992.
- BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor**. 1923.
- COSTA, **Marta Morais da. Literatura Infantil**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. **Polysystem studies**. *Poetics today*, 11:1, 1990.
- FEBLES, Isabel, **Translation Cultural References: the Language of Young People in Literary Texts**. Universidade de Las Palmas de Gran Canaria, Espanha, 2006.
- FENNER, Carol. **Yolonda's Genius**. Estados Unidos: Aladdin Paperbacks, 1997.
- HERMANS, Theo (Ed.). **The manipulation of literature: Studies in literary translation**. Londres e Sydney: Croom Helm, 1985.
- HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. 2010. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-critica-teoria-e-literatura-infantil-peter-hunt-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/> Acesso em: 23 de jun. de 2019.
- LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução: Claudia Matos Seligmann. São Paulo: Edusc, 2007.
- NEWMARK, Peter. **A textbook of translation**. New York, London: Prentice Hall, 1988.
- OITTINEN, Riitta. **Translating for Children**. Nova York: Garland Publishing, Inc, 2000.
- RÓNAI, Paulo. **Escola de Tradutores**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987.
- SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/samis/Downloads/Conceitos%20basicos%20da%20teoria%20literaria.pdf> Acesso em: 19 de jun. de 2019
- THE New York Times. **Double Dutch is Back, Jump In! The Daily 360 The New York Times**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-ej81hIvf3U>. Acesso em: 19 de dez. 2019
- TOURY, Gideon. **Descriptive translation studies and beyond**. Amsterdam: Benjamin, 1995.