



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**GILDEON ALVES DOS SANTOS**

**RESSIGNIFICANDO BOB MARLEY: UM ESTUDO SOBRE A TRADUÇÃO DE  
METÁFORAS**

Salvador, BA

2019

GILDEON ALVES DOS SANTOS

**RESSIGNIFICANDO BOB MARLEY:  
UM ESTUDO SOBRE A TRADUÇÃO DE METÁFORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Guerra Anastácio.

Salvador, BA

2019

GILDEON ALVES DOS SANTOS

**RESSIGNIFICANDO BOB MARLEY:  
UM ESTUDO SOBRE A TRADUÇÃO DE METÁFORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Aprovado em            de abril de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sílvia Maria Guerra Anastácio  
(PPGLinC/UFBA – Salvador)

---

Prof. Dr. Felipe Flores Kupske  
(PPGLinC/UFBA – Salvador)

---

Profa. Dra. Noélia Borges de Araújo  
(PPGLitCult/UFBA – Salvador)

Ao meu querido pai, Jordão Leandro dos Santos (*in memoriam*), pelo legado de valores essenciais para o enfrentamento das intempéries da vida; à minha querida mãe, Idalice Alves dos Santos, que talvez nunca leia esta dedicatória, pelo fato de não ter tido a oportunidade de ser alfabetizada, mas foi quem me incentivou a investir nesta empresa e mudar nossas condições de subsistência através do conhecimento formal escolar e acadêmico; à minha família por me apoiar incondicionalmente neste movimento de resistência contra a extrema vulnerabilidade social e na busca por mais qualidade de vida.

## AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus, que, pela sua infinita bondade e misericórdia, me deu a vida e trouxe para o meu caminho um grande quantitativo de pessoas do bem, tornando-a muito mais interessante. Dentre esses seres humanos incríveis agradeço:

À minha querida esposa, Mônica Naiara Pereira da Silva Santos, pela parceria e compreensão em momentos decisivos da minha vida.

À minha orientadora, Profa. Da. Sílvia Maria Guerra Anastácio, que, além do apoio moral, tão sabiamente me guiou no processo de escrita deste trabalho.

À Profa. Ma. Rita Arantes, pela firmeza e comprometimento na prática de ensino de idiomas, bem como por ter acreditado no meu potencial de crescimento acadêmico a ponto de me apresentar a teoria da metáfora conceitual e ter me dado valiosas dicas para o processo de seleção para ingresso no PPGLinC.

À Profa. Dra. Edleise Mendes (UFBA), que com seu “Quadro de Desenvolvimento da Pesquisa” alfabetizou cientificamente muitos dos estudantes matriculados no PPGLinC/UFBA.

Aos meus professores e professoras da educação básica e da graduação na UNEB, DCH-IV, pelo incentivo à continuidade na carreira acadêmica; em especial aos professores Arnon Rocha, Gracielia Novaes, Maria Celeste Freitas e Rodrigo Reis, por (cada um ao seu modo) despertarem em mim o desejo pelo exercício do magistério. À Eliza Morinaka, José Carlos Félix e Roberto Bueno por me apresentarem uma língua e literaturas de língua inglesa muito mais cativante do que as fórmulas prontas dos livros didáticos.

Ao Governo do Estado da Bahia, que, através da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia, honrou os meus méritos, concedendo-me Bolsa Auxílio para as atividades do curso.

A tradução, portanto, desponta no Atlântico Negro como tarefa política no sentido spivakiano de trabalho forte com a linguagem como agente produtor de identidade, subalternidade e, ao mesmo tempo, em sua dimensão retórica, como potencial fator gerador de disseminação subversiva.

[...]

[...] A função-tradutor [...] pode ser compreendida como agência de sujeitos que, por força de sua intimidade com a dor, [...] movimentam um repertório de traços afrodiaspóricos e se deixam afetar amorosamente pelas vozes e textualidades de escritoras e escritores do Atlântico Negro.

Denise Carrascosa. In: *Traduzindo no Atlântico Negro*

[...] Ao invés de limitar-se à história das produções culturais, técnicas e científicas, o pesquisador pode considerar, hoje, o estudo da criação contemporânea, observando e apreendendo seu objeto em tempo real.

Pierre-Marc de Biasi. In: *O Horizonte Genético*

## RESUMO

Conforme se observa na epígrafe deste trabalho, os estudos contemporâneos da tradução já não se limitam mais à função instrumental comunicativa da área, ao ato de se fazer entender em uma língua alvo um texto codificado em dada língua fonte. Mais que isso, a tradução é abordada como uma tomada de decisão política através da linguagem. O tradutor, por sua vez, é um sujeito autônomo, que se posiciona política, histórica e culturalmente, tanto no ato de interpretação do texto/cultura de partida, quanto no ato de (re)criação desse texto na cultura de chegada. No processo de leitura e (re)criação, esse tradutor/autor deixa alguns traços do seu percurso, que revelam pistas diversas a respeito das suas ideologias, crenças, filosofia de vida e visão de mundo. É esse material que, quando colocado em relação à versão tida como final do texto, nos permite ter melhor compreensão do texto/cultura dito de partida e de chegada, bem como do lugar do tradutor/autor no processo de tradução (re)criação do novo texto como um todo. Isso posto, no presente trabalho, objetivo compreender como se configuram as ideologias de Bob Marley no processo tradutório das metáforas em suas canções, quando traduzidas para a língua portuguesa por estudantes de Língua Inglesa da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para tanto, lanço mão do material produzido por esses estudantes durante o processo de tradução das canções, a partir da gravação dos depoimentos dos tradutores e do registro da digitação *online* no aplicativo *Google Documents*. A análise desse material se dá a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos da Crítica Genética (SALLES, 2002), da Linguística Cognitiva (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e dos estudos da Tradução (BASSNETT e GENTZLER, 2001).

**Palavras-chave:** Tradução. Crítica de Processo. Metáfora Conceitual. Diáspora Africana. Resistência.

## ABSTRACT

According to the epigraph of this work, contemporary studies on translation are no longer restricted to the instrumental and communicative functions of such field, or to the act of making a text encoded in a source language understood in the target one. Translation is more than that. It is a political approach that involves linguistic options. So, the translator is an autonomous agent who politically, historically and culturally positions himself or herself by interpreting the source text/culture when he/she (re)creates such text in the target culture. In the process of reading and (re)creation, the translator/author leaves some traces behind which demonstrate his/her ways of thinking, together with his beliefs, ideologies, life philosophy and world conception. It is this material that, once it is compared and contrasted with the so called final version of the text, gives us a better understanding of the source text/culture, as well as of the target one. Moreover, it is also important to consider the role of the translator/author in the process of translation (re)creation of this text as a whole. Having all these elements in mind, this work aims at interpreting Bob Marley's ideologies presented in some of these songs and reflected on the translational process of the metaphors used in such songs, which are translated into Portuguese by students of English from the Federal University of Bahia (UFBA). Thus, I have analyzed materials produced by these students during the process of translation of these songs; the record of their comments are on the *Google Documents* app. The analysis of the collected material is based on the theoretical studies of Genetic Criticism (SALLES, 2002), Cognitive Linguistic (LAKOFF e JOHNSON, 1980) and Translation Studies (BASSNETT e GENTZLER, 2001).

**Key-words:** Translation. Process Critique. Conceptual Metaphor. African Diaspora. Resistance.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>DIALOGANDO COM AS BASES</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Conceito de metáforas</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Tradução como processo criativo e instrumento de resistência</b> .....	<b>27</b>
2.2.1	Narrativas de resistência nas ilhas caribenhas no período pós-colonial: alguns exemplos .....	43
2.2.2	<i>Bob Marley &amp; The Wailers: a voz dos que clamam no Caribe</i> .....	53
<b>3</b>	<b>METÁFORAS CONCEITUAIS NAS CANÇÕES DE BOB MARLEY DOS ANOS 1970</b> .....	<b>57</b>
<b>3.1</b>	<b>Definindo o objeto</b> .....	<b>57</b>
<b>3.2</b>	<b>Metáforas conceituais em Natty Dread; Get Up, Stand Up; Rat Race; One Love; War/No More Problem; e Babylon System</b> .....	<b>58</b>
3.2.1	Refletindo sobre a compreensão de metáforas em canções escritas em língua inglesa .....	66
3.2.2	A compreensão, por alunos de língua inglesa (sujeitos da pesquisa) das metáforas em canções nesse idioma .....	68
3.2.3	Estabelecendo o contexto .....	78
3.2.4	Como se reflete a compreensão das metáforas pelos alunos na sua tradução para o português das canções analisadas ( <i>Natty Dread; Get Up, Stand Up; Rat Race; One Love; War/No More Problem; e Babylon System</i> ) .....	81
3.2.4.1	<i>Processo de tradução de Natty Dread</i> .....	82
3.2.4.2	<i>Processo de tradução de Get Up, Stand Up</i> .....	88
3.2.4.3	<i>Processo de tradução de Rat Race</i> .....	94
3.2.4.4	<i>Processo de tradução de One Love</i> .....	98
3.2.4.5	<i>Processo de tradução de War/No more Problem</i> .....	102
3.2.4.6	<i>Processo de tradução de Babylon System</i> .....	104

<b>4 A IDEOLOGIA DAS CANÇÕES DE BOB MARLEY SOBRE A ÓTICA DOS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: INTERSEÇÕES SÓCIOECONÔMICAS E CULTURAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>188</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A maioria dos pesquisadores que desenvolve estudos na área da tradução parece concordar que o processo tradutório está intrinsecamente ligado ao de leitura e interpretação de textos, de maneira que quem traduz precisa interpretar com clareza o texto de partida para, a partir de então, ressignificá-lo na cultura de chegada. Isso posto, e entendendo o texto como discurso e prática social, no qual se entrecruza uma multiplicidade de vozes, as quais revelam relações de poder, controle e dominação, traduzir diz respeito a: (i) compreender como se configuram esses aspectos linguísticos, discursivos e socioculturais presentes no texto de partida e (ii) reproduzi-los, ou não, na cultura de chegada.

Para quem traduz, o processo fica mais complexo quando se trata de um texto cuja cultura de partida não lhe é familiar, uma vez que o contexto cultural tem grande relevância nas tomadas de decisão, nas estratégias discursivas adotadas por ele/a no ato de traduzir. Um exemplo dessa complexidade são as metáforas, que, às vezes, não fazem o menor sentido no texto/cultura de chegada e vice-versa, quando traduzidas literalmente. No presente trabalho, essa discussão se desenvolve em meio a atos tradutórios envolvendo duas culturas distintas, mas com algumas características em comum. Refiro-me ao processo de tradução das canções do Grupo *Bob Marley & The Wailers*, produzidas no cenário cultural jamaicano dos anos de 1970, traduzidas por estudantes de língua inglesa da Universidade Federal da Bahia, no contexto da cultura brasileira baiana, na atualidade.

A Jamaica dos anos 1970, recém-independente da metrópole britânica, herda boa parte dos problemas desencadeados nos anos 1930, quando aquele país sofreu os efeitos da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929. Isso se explica a partir da falta de mercado consumidor para escoamento da cana-de-açúcar cultivada ali, que tinha como principais consumidores os Estados Unidos da América. Dessa forma, o desemprego, os baixos salários e as precárias condições de vida assolaram a ilha, povoada, em sua maioria por pessoas negras e governada por colonizadores britânicos, que não conseguiram desenvolver políticas públicas de desenvolvimento econômico e social para erradicar a crise na qual a Jamaica estava imersa. O resultado de décadas de precárias condições econômicas gerou uma crise social e

política, marcada por um aumento nos índices de violência urbana e, conseqüentemente, por ações truculentas dos aparelhos de repressão do Estado, que, em diversas situações, tentavam inibir ações criminosas, tendo como critérios elementos subjetivos e arbitrários, tais como a cor da pele e a condição social dos indivíduos. É nesse contexto que a banda *Bob Marley & The Wailers* (1974), formada por um grupo de jovens negros e insatisfeitos com as injustiças sociais de então, lança suas canções contendo mensagens de paz, amor, e equidade de direitos.<sup>1</sup>

Essas canções se tornaram populares no mundo inteiro e têm sido bastante ouvidas no Brasil, ultimamente. O Brasil, assim como a Jamaica, além do seu histórico de ex-colônia europeia, sofreu os graves efeitos da *Grande Depressão* de 1929 quando perdeu seu principal mercado consumidor de café, os Estados Unidos. Somam-se a isso os vinte anos de Ditadura Militar, quando o povo teve seus direitos básicos cassados em benefício de uma elite que se mantinha no poder através da força das armas. Com o fim do regime e após um breve período de governos que, assim como na Jamaica, não conseguiram desenvolver políticas públicas voltadas para a erradicação dos efeitos das mazelas sociais, nas duas últimas décadas, o país conquistou importantes avanços, tanto na área econômica quanto na social. Entretanto, não conseguiu manter-se politicamente estável, voltando a ficar imerso em uma crise política e econômica de proporções incalculáveis, marcada por medidas arbitrárias e austeras, sobretudo para as camadas socialmente mais vulneráveis.

Diante do acima exposto, percebo que, apesar de suas peculiaridades, é possível pensar na cultura brasileira a partir de um comparativo com a jamaicana e vice-versa, pois ambas possuem contextos históricos, sociais e econômicos parecidos. O que me interessa, neste estudo, é compreender de que forma, no cenário político e socioeconômico atual no Brasil, jovens afro-brasileiros, baianos, provenientes das camadas socialmente mais vulneráveis, se posicionam em relação ao contexto no qual estão inseridos, tendo como discurso motivador as metáforas encontradas nas canções do grupo supracitado. Não posso descartar, entretanto, as

---

<sup>1</sup>REGGAE *the story of Jamaican music* BBC documentary. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=oypi5OPD0s4>> Acesso em: 30 ago.2018.

dificuldades no âmbito da língua, visto que o inglês jamaicano e o português brasileiro são línguas com características muito peculiares, apesar de possuírem alguns traços comuns, tais como a estrutura sintática sujeito-verbo-complemento, palavras cognatas, dentro outros. Sendo assim, e entendendo a tradução como um processo criativo, de ressignificação de um texto de uma língua fonte em outro texto igualmente original em uma língua alvo, observo que um estudo sobre a tradução das metáforas em tais canções, feita por estudantes dessa parcela da população que mais sofre com os efeitos das medidas arbitrárias adotadas pelo atual governo brasileiro, se faz necessário na medida em que me permite perceber como esses estudantes se posicionam; e, concomitantemente, a referida pesquisa lhes oferece uma oportunidade de, a partir da interação com a cultura de origem das canções, colocarem a sua própria cultura em perspectiva para melhor compreensão da mesma.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como se configuram as ideologias de Bob Marley no processo tradutório das metáforas em suas canções, quando passadas para a língua portuguesa por estudantes graduandos de Língua Inglesa da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Quanto aos objetivos específicos, são estes: discutir conceitos de metáfora; compreender de que forma alunos de língua inglesa, como segunda língua, leem metáforas nesse idioma e qual o reflexo da referida leitura na tradução para o português; identificar que padrão tradutório, utilizado pelos sujeitos da pesquisa, orienta o processo de tradução das canções em análise; e, por último, mas não menos importante, avaliar de que forma a compreensão das ideologias presentes nas canções analisadas dialoga com a cultura brasileira, podendo revelar posturas ideológicas diversas em relação à conjuntura socioeconômica e cultural deste país.

Trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório experimental, que se insere no paradigma qualitativo, cujo foco de análise volta-se para experiências vividas, na medida em que a investigação está centrada na forma como os sujeitos atribuem significados às suas ações. Dentro dessa perspectiva, atendem a tal abordagem os pressupostos teórico-metodológicos da Crítica Genética, ciência que objetiva “[...] estudar os processos de escritura e a emergência das significações conforme os princípios de uma abordagem crítica determinada: poética, psicanalítica, linguística, sociocrítica e intertextual, entre outros.” (BIASI, 2010, p. 111). Para esse modelo de

análise, o texto é percebido como um gesto inacabado, com significados movediços, em constante diálogo com outros textos e com os rastros (ideologias, crenças, estilo de escrita etc.) deixados pelo autor, ao longo do processo de produção de sua obra. Sendo assim, a Crítica Genética se configura como uma área interdisciplinar, em que existe a possibilidade de diálogo com vários outros campos do saber.

A análise dos dados gerados se dão a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva (LAKOFF e JOHNSON, 1980), cuja concepção de língua atende às demandas da pesquisa, visto que, para essa área, língua é não apenas uma estrutura de signos fechada em si mesma, sem nenhuma interferência do falante, e nem apenas uma competência que o falante já traz consigo ao nascer. Mas se configura a partir da relação entre o sistema de signos, que tem a ver com os aspectos biológicos que o indivíduo já traz consigo desde o nascimento e com a interação desse sujeito com outros da sua cultura. Portanto, língua é sintaxe, léxico, cognição e interação sociocultural. É a partir dessa concepção de linguagem que se torna possível compreender a ideia de metáfora conceitual, desenvolvida pelos pesquisadores Lakoff e Johnson (1980), na qual o presente estudo se baseia.

Da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003), é interessante para este trabalho o conceito de texto enquanto sequência linguística, discurso e prática social, em que a sintaxe e o léxico revelam relações de poder, controle e dominação, que passam despercebidas por outras abordagens, que focalizam apenas um desses três aspectos.

Os Estudos Culturais (BHABHA, 1994) interessam na medida em que o autor discute como a experiência do deslocamento na era pós-colonial reflete na maneira como traduzimos o mundo em nossa volta, especialmente em nossa capacidade de compreender o “Outro”, o novo.

Por fim, os Estudos da Tradução, baseados nos trabalhos de Bassnett & Gentzler (2001), Anthony Pym (2017) e Campos (2006), alinhados com o conceito de “tradução cultural” de Bhabha (1994), mostram a relevância dessa área na luta contra modelos arcaicos e subalternizantes de significação do mundo na era pós-moderna.

O *corpora* da pesquisa são manuscritos do processo tradutório das canções de Bob Marley, lançadas na década de 1970. Elas foram traduzidas para a língua portuguesa por estudantes egressos do componente curricular de código LETB26

'Leitura de Produções Artísticas em Língua Inglesa', no turno noturno da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de uma turma heterogênea, com estudantes na faixa etária entre 18 (dezoito) e 40 (quarenta) anos de idade, sendo 19 (dezenove) do sexo masculino e 11 (onze) do sexo feminino. São alunos vindos de diferentes cursos, em que 17 (dezesete) deles são de Inglês/Licenciatura; 10 (dez) de Língua Inglesa/Bacharelado; 02 (dois) de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira/Inglês e 01 (hum) do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Tais alunos são, em sua maioria, professores de Língua Inglesa em formação, que veem na graduação um meio para ampliação das oportunidades no mercado de trabalho, melhores condições de trabalho e, conseqüentemente, mais qualidade de vida, vislumbrando sempre a possibilidade de ajudarem outras pessoas (alunos) na luta por uma vida mais digna, através da educação.

O cenário acima descrito foi baseado na ficha de matrícula dos discentes matriculados, inicialmente, no componente curricular. Ao iniciar as aulas, no entanto, apenas 23 (vinte e três) dos 30 (trinta) estudantes matriculados compareceram para cursar a disciplina, o que me fez repensar o momento mais adequado para geração dos dados a partir dos instrumentos de pesquisa elaborados, inicialmente. Assim, resolvi abrir mão da ideia inicial de alcançar a totalidade dos alunos matriculados e postergar o principal instrumento da geração de dados (oficina de tradução) para um momento em que a turma estivesse mais estabilizada, com estudantes que fossem capazes de iniciar, desenvolver e finalizar o processo tradutório das canções em análise sem interrupção, para que fosse possível se ter uma visão mais completa da referida atividade como um todo. Por fim, já na segunda metade do curso, comecei a oficina com os 15 (quinze) estudantes mais assíduos, que se mostraram interessados na atividade.

Quanto à UFBA, locus da pesquisa, é a primeira universidade federal dentro do Estado da Bahia onde 76,66% da população se autodeclara negra, parda ou indígena. A instituição tem desenvolvido uma série de políticas públicas de inclusão social para garantir às pessoas socialmente vulneráveis o direito de acesso a cursos de ensino superior na referida instituição. Exemplos dessas políticas são as cotas que, desde 2005, contemplam estudantes que cursaram os três anos do Ensino Médio na escola pública, candidatos que se autodeclaram pretos ou pardos e indígenas. Além disso, com a Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto de 2012,

pela então Presidenta da República Dilma Rousseff, a instituição ampliou seu sistema de cotas, incluindo também o fator econômico, critério referente à renda per capita familiar. Sendo assim, temos um cenário privilegiado, representativo das diversas camadas socioeconômicas brasileiras em um contexto formal de ensino e aprendizagem de inglês como língua franca.

Quanto à geração dos dados, deu-se a partir da observação em sala de aula, bem como de um questionário semiestruturado e do registro do processo de tradução *online* na ferramenta *Google Documents*, os quais deram forma ao dossiê genético do processo como um todo (*corpora* da pesquisa). A análise desse material ocorreu a partir da triangulação dos dados registrados no dossiê.

Em síntese, o presente trabalho está dividido em quatro seções, em que, na primeira, Apresentação, mostro uma visão panorâmica de todo o estudo, como ele se estrutura, seus objetivos, sua metodologia e relevância social; na segunda, Consultando as bases, discuto alguns conceitos-chave para o presente estudo, tais como: metáfora conceitual, tradução e crítica genética, além de explorar algumas narrativas de resistência nas ilhas caribenhas para, por fim, situar o contexto histórico e espacial das produções das canções analisadas; na terceira seção, discuto a forma como os sujeitos da pesquisa compreendem metáforas em inglês, sem que necessariamente seja o inglês na variante jamaicana, para em seguida, analisar como essa compreensão se reflete na tradução de metáforas nas canções do grupo *Bob Marley & The Wailers*; já na quarta e última seção, discorro sobre a forma como a ideologia, nas canções investigadas, é interpretada pelos sujeitos da pesquisa e de que modo a compreensão das ideologias observadas nessas canções pode dialogar com a cultura brasileira, revelando posturas ideológicas diversas em relação à conjuntura socioeconômica e cultural deste país.

O grupo de *Reggae Bob Marley & The Wailers* (1974-1981) tornou-se mundialmente conhecido por divulgar, através das suas canções, o estilo de vida e a cultura jamaicana mundo a fora. Com a popularização da internet, versões de suas canções em outras línguas, que não a inglesa, podem ser facilmente encontradas em sítios utilizados para este fim. Nas versões em língua portuguesa, é possível notar que se trata, em sua maioria, de traduções feitas por tradutores automáticos, que dão conta de diversos aspectos relacionados à sintaxe e ao léxico, mas que nem sempre atendem às demandas referentes às interações socioculturais. Assim,

características da cultura, das crenças, do estilo de vida e do contexto histórico jamaicano presentes nessas canções são, muitas vezes, colocadas à parte em nome de uma suposta equivalência linguística sem sentido, de maneira que o diálogo entre as duas culturas fica comprometido, na medida em que o texto de chegada não consegue ressignificar, como se desejaria, a mensagem codificada no texto de partida.

Para os estudos da tradução contemporâneos, tem-se, nesse contexto, o claro indício de uma prática tradutória orientada por uma concepção tradicional e eurocêntrica de tradução, visto que, nessa abordagem, as relações de poder do modelo colonial do século XIX (relação senhor x servo; civilizado x selvagem) se materializam no cuidado excessivo com a equivalência linguística entre o senhor: “texto original” e o servo: “texto traduzido”.

Juntamente com essa visão do processo tradutório, o já ultrapassado conceito de invisibilidade do tradutor opera na medida em que sua voz é silenciada em nome de uma fidelidade impossível de ser alcançada. Bassnett e Gentzler (2001) chamam atenção para os impactos dessa perspectiva nas construções identitárias, tanto das culturas de partida quanto das culturas de chegada. Para eles,

*The uncritical and also naïve adoption of traditional concepts of translation, i.e., translation as transparent, objective and faithful, has enabled colonial politicians and administrators to construct the ‘exotic’ Other as eternal and unchanging. This image of the Other has not only had a dramatic impact upon the West’s understanding of so-called ‘Third World’ cultures, but also upon many emerging nations understanding of their own cultures. Colonial power relations perpetuate and imperial social structures obtain well into the postcolonial period. Nirajana argues that translations cannot just be understood in terms of faithful / free or source-text / target-text models, but that they should instead be viewed as a two-way flow, reciprocally reinforcing and / or transforming established notions of culture and identity. (BASSNETT & GENTZLER, 2001, p. 177).<sup>2</sup>*

---

<sup>2</sup>“A concepção acrítica e inocente de conceitos tradicionais de tradução, ex. tradução como transparente, objetiva e fiel, tem capacitado políticos e administradores coloniais para construir o Outro ‘exótico’ como eterno e imutável. Essa imagem do Outro não tem apenas sido um dramático impacto sobre o entendimento ocidental das assim chamadas culturas do ‘Terceiro Mundo’, mas também sobre muitas nações emergentes a respeito de suas próprias culturas. As relações coloniais de poder se perpetuam e as estruturas sociais do império obtêm êxito no período pós-colonial. Nirajana argumenta que as traduções não podem ser entendidas a partir dos modelos fiel/livre, ou texto fonte/texto alvo, mas que, em vez disso, elas devem ser vistas como uma via de mão dupla, reciprocamente reforçando e/ou estabelecendo noções de cultura e identidade.” (Tradução minha).

A partir daí, fica clara a ideia de que, mesmo com o passar do tempo, ainda são as relações de poder do período colonial que operam nas construções identitárias da pós-modernidade. A tendência, segundo os mesmos autores, é que esse modelo se perpetue caso campos de atuação, tais como os estudos etnográficos e os estudos da tradução, continuem repetindo, no século XXI, o modelo de atuação do século XIX.

Os autores veem os estudos etnográficos através do mesmo prisma dos estudos da tradução por entenderem que ambos trabalham com a tradução de um sistema de crenças em outro, proporcionando formas diferentes de percepção de mundo. Citando Nirajana, eles concordam que, mesmo depois de Roman Jakobson (2008) ter explorado os aspectos intersemióticos e interculturais da tradução, os estudos da tradução ainda não se desenvolveram o suficiente no sentido de se colocarem como essenciais nas questões referentes às relações de poder desencadeadas a partir do ato de traduzir. Daí a necessidade de uma tradução orientada por uma abordagem do processo tradutório como uma troca linguística intercultural em que o tradutor seja visto como um artista criativo e subversivo, livre para fazer suas “viagens” entre o texto dito de partida e o texto tido como de chegada, sem que, para isso, tenha que pagar impostos à metrópole, cultura “de partida”. Neste trabalho, portanto, a tradução, além de ampliar seus horizontes para além das questões técnicas e linguísticas, subsidia sua própria característica sociodiscursiva e oferece suporte para que pesquisas no âmbito dos estudos culturais contemplem cada vez mais os estudos da tradução como essenciais para o desmantelamento de modelos universais cristalizados e anacrônicos, incompatíveis com a era pós-moderna.

Dessa forma, o presente estudo justifica-se por envolver sujeitos que, apesar de fazerem parte da cultura brasileira baiana, diferente em muitos aspectos da cultura jamaicana, possuem vivências análogas àquelas naquele país, sobretudo no que diz respeito às relações socioeconômicas. Justifica-se por se tratar, em sua maioria, de professores em formação que podem, a partir desse diálogo entre duas culturas, contribuir como multiplicadores na defesa de uma visão menos estereotipada da cultura jamaicana e na busca de novas maneiras de se pensar o contexto socioeconômico brasileiro atual.

## 2 DIALOGANDO COM AS BASES

Nesta seção, discuto conceitos de metáforas, ressaltando aspectos que diferenciam a abordagem tradicional aristotélica de uma abordagem mais contemporânea de metáforas, a saber, a teoria da metáfora conceitual, de George Lakoff e Mark Johnson (1980). Além disso, discorro sobre como se dá a tradução das mesmas em culturas diversas, sobre o ponto de vista da tradução enquanto processo criativo e instrumento de resistência. Por esta razão, relato alguns exemplos de narrativas de resistência nas Ilhas Caribenhas, para em seguida contextualizar as produções artísticas (canções) do grupo *Bob Marley & The Wailers*.

### 2.1 Conceito de metáforas

As metáforas, com sua função de embelezamento das narrativas, têm sido objeto de estudo de vários investigadores, ao longo dos anos. Diante disso, visto que cada estudioso tende a apreendê-la a partir de dado ponto de vista, enfatizo aqui alguns trabalhos relevantes para a conceituação e o entendimento da mesma. Para isso, em primeiro lugar, visito a obra *O jogo das imagens no universo da criação de Elizabeth Bishop*, (ANASTÁCIO, 1999); *As narrativas e o processo de recriação do sujeito: A Semiótica das Metáforas* (ANASTÁCIO e SILVA, 2008); e, em seguida, apresento as obras *Metaphors We Live By* (LAKOFF e JOHNSON, 1980) e *Metaphor in Culture: universality and variation* (KÖVECSES, 2005).

Em *O jogo das imagens no universo da criação de Elizabeth Bishop*, Anastácio (1999, p. 27), na tentativa de “[...] avaliar como o eixo da visualidade incide sobre a obra de Bishop, como essa escritora percebe o mundo e qual a importância da linguagem visual nesta percepção”, seleciona como objeto de estudo as aquarelas *Tombstone for sale* e *Greychurch*. A autora parte do princípio de que

[...] um sujeito nunca é capaz de perceber o objeto na sua totalidade. Cada um percebe o mundo à sua maneira, através de suas lentes individuais, impulsionado pelas próprias “motivações afetivas” e interesses. Desse modo, a percepção não se reduz a uma reprodução real do objeto exterior. É uma projeção de cada indivíduo, sendo o modo de olhar uma extensão da

própria personalidade de cada um, da maneira de cada um ver o mundo. (ANASTÁCIO, 1999, p. 37).

Dessa forma, ela corrobora a abordagem do signo segundo Peirce, para quem “a relação signo-objeto não se processa por uma apreensão direta do fenômeno. O objeto só é interpretado através de um outro signo, de uma camada sónica existente entre o sujeito e o objeto” (ANASTÁCIO, 1999, p. 40), que constitui o processo da mediação. A camada sónica, nessa perspectiva, é criada pela própria consciência de cada sujeito.

Com base na abordagem supracitada, segundo Niel (1973, apud ANASTÁCIO, 1999, p. 16-17), a metáfora diz respeito a “[...] um signo que instaura a aparição de um sentido, ou, mais precisamente, de uma síntese de sentido, sendo um catalizador poético que consegue trazer uma nova significação aos elementos textuais.” A interpretação da metáfora, assim como a de um sonho, depende tanto do sonhador /criador quanto do intérprete/leitor, que devem ser criativos tanto no relatar desse sonho ou dessa metáfora, quanto na sua leitura ou interpretação. Nas palavras da autora, a metáfora “[...] é capaz de ampliar os significados das palavras textuais, dando-lhes um cunho mais original e trazendo até mesmo o elemento *surpresa* para a sua compreensão.” (ANASTÁCIO, 1999, p. 48, grifo da autora).

Já em *As narrativas e o processo de recriação do sujeito: A Semiótica das Metáforas*, as autoras objetivam

[...] estudar como as metáforas podem ter um papel revelador dentro da teia de histórias que emerge ao longo de um processo terapêutico, considerando que, dentro da perspectiva pós-moderna, as verdades não mais assumem um caráter dogmático, uma vez que os significados das histórias das famílias estão sempre se reorganizando. (ANASTÁCIO & NUNES, 2008, p. 25).

Dessa forma, percebe-se uma abordagem mais discursiva e informativa da metáfora, em que a mesma não apenas serve para “florear” a narrativa, mas também para revelar o cotidiano das pessoas a partir de uma linguagem que pode ser tanto poética quanto literal, visto que a distinção literal-metafórico, dentro desta perspectiva, não se mostra tão clara. Talvez ela tenha sido muito mais bem definida quando Aristóteles conceitua metáfora como sendo “[...] a transposição do nome de uma coisa para outra [...] por via de analogia” (ARISTÓTELES, 2003, p. 74-45), isso quer dizer que, nessa linha de raciocínio, o nome transportado seria a linguagem

literal, utilizado para outra coisa no sentido figurado, trazendo certa beleza para a expressão.

As autoras concordam que, apesar do conceito aristotélico de metáfora como ornamentação da linguagem ainda estar bem presente na mente das pessoas, tal conceito se distancia da abordagem contemporânea quando não consegue abranger boa parte das metáforas que são criadas no contexto da linguagem do dia a dia. Assim, elas corroboram a importância dos estudos de Reddy (1979), bem como o de Lakoff e Johnson (1980), para o entendimento da metáfora como um processo cognitivo que permeia a linguagem do cotidiano.

No primeiro capítulo de *Metaphors We Live By* (1980), George Lakoff e Mark Johnson discorrem sobre como o sistema cognitivo humano é caracterizado e qual sua relação com o entendimento de metáforas. Eles afirmam que o nosso sistema conceitual é naturalmente metafórico, sendo que a forma como agimos e pensamos se estrutura a partir da nossa percepção de mundo, do modo como interagimos com ele e com as outras pessoas em nosso cotidiano. No entanto, pensamos e agimos de forma automática, sem termos consciência disso. Assim, para os autores, a metáfora deixa de ser apenas um recurso retórico para o embelezamento do discurso, mas compõe o próprio sistema conceitual de cada um. Isso explica a razão pela qual nós entendemos as metáforas, pois, uma vez que a comunicação é realizada por meio do sistema conceitual, seria possível perceber, no uso da linguagem, as várias situações em que um conceito é metafórico no seu uso cotidiano.

Já na obra *The Contemporary Theory of Metaphor* (1992), Lakoff rejeita as teorias clássicas da linguagem, que concebem a metáfora como sendo um recurso meramente linguístico e separado do uso cotidiano. Para o autor, a metáfora é primeiramente conceitual e convencional, sendo que faz parte do sistema comum do pensamento e da linguagem.

Com base na concepção de metáfora utilizada por Michael Reddy, no estudo *The Conduit Metaphor* (1979), Lakoff demonstra a diferença entre a teoria clássica e a conceitual da metáfora. O estudo de Reddy propõe uma rigorosa análise linguística das metáforas, no qual conclui que a mente humana contém pensamentos/ideias (objetos), que podem ser conduzidos ou sugeridos através das expressões linguísticas (veículos). Reddy considera, então, que a linguagem

cotidiana é altamente metafórica, refletindo o nosso comportamento e entendimento daquilo que vivenciamos no dia-a-dia. Contrariamente, na abordagem clássica, a linguagem cotidiana era considerada literal e não metafórica.

No âmbito da abordagem conceitual contemporânea, os estudos mostram que parte da linguagem utilizada no dia a dia é metafórica e não exclusivamente literal, conforme supunha a abordagem clássica ao admitir que as definições do léxico e os conceitos gramaticais só podiam ser compreendidos literalmente. Para Lakoff & Johnson (1980), várias expressões usadas no cotidiano são entendidas metaforicamente, razão porque eles afirmam que a metáfora é conceitual.

Para os autores, a metáfora é o entendimento de um dado domínio da experiência humana, que se torna possível em função de outro domínio. A metáfora, portanto, é um mapeamento muito bem estruturado das características de um domínio fonte num domínio alvo, em que se destacam correspondências ontológicas entre entidades de ambos os domínios.

Para exemplificar o conceito de Metáfora Conceitual, esses autores utilizam a metáfora AMOR É UMA VIAGEM<sup>3</sup>, em que se realiza um mapeamento de AMOR COMO VIAGEM, destacando quatro correspondências ontológicas presentes nesses dois domínios, ou seja, AMOR E VIAGEM, que são:

- i. Os amantes correspondem aos viajantes.
- ii. A relação amorosa corresponde ao veículo.
- iii. O foco comum dos amantes corresponde aos seus pontos de chegada em uma viagem.
- iv. Dificuldades na relação correspondem a impedimentos para viajar.

Estas correspondências, no entanto, não são parte da gramática, nem do léxico, mas estão na mente do enunciador, que possui um conhecimento básico e empírico dos dois domínios cognitivos AMOR e VIAGEM. Para Lakoff e Johnson, é este conhecimento que, ligado à experiência do falante e do ouvinte, permite o entendimento das seguintes expressões linguísticas como sendo metáforas referentes a um relacionamento amoroso, visto que as mesmas, em outros contextos, podem ser entendidas diferentemente. Leia-se:

---

<sup>3</sup>O sintagma em caixa alta é uma forma que os autores escolheram para diferenciar a Metáfora Conceitual (o modelo estruturado em nosso cérebro, de forma inconsciente) das demais metáforas utilizadas com a finalidade de embelezar a língua, tornando-a mais floreada, mais atraente.

- i. Estamos em uma encruzilhada.
- ii. Talvez tenhamos que tomar caminhos diferentes.
- iii. O relacionamento não vai a lugar algum.

Segundo os mesmos autores, para um entendimento de como as metáforas funcionam, são necessários mapeamentos estruturados em que ocorrem cruzamentos de correspondências ontológicas entre o domínio fonte e o domínio alvo. Tais mapeamentos estão, em geral, no nível superior. No caso do mapeamento O AMOR É UMA VIAGEM, por exemplo, temos o submapeamento O RELACIONAMENTO AMOROSO É UM VEÍCULO, que pode ser um carro, um barco, um avião etc.. Assim, estando os mapeamentos no nível superior, as possibilidades desses mapeamentos das estruturas conceituais nos domínios fonte e alvo ficam esgarçadas, já que isso possibilita muitos exemplos no nível básico, os quais são tidos como informações valiosas.

Dentro do submapeamento, O RELACIONAMENTO AMOROSO É UM VEÍCULO, podemos ter O RELACIONAMENTO AMOROSO É UM CARRO, o que facilitaria o entendimento da sequência linguística. Também, a expressão “Estamos em estrada acidentada” pode significar uma dificuldade pela qual os amantes estão passando. Da mesma forma, se, em vez de CARRO, utilizássemos a palavra BARCO, entenderíamos a frase “Nosso relacionamento bateu nas rochas” como sendo um impedimento para o casal continuar com uma determinada relação. E, ainda, se utilizássemos o vocábulo AVIÃO, esse submapeamento facilitaria a compreensão da sequência linguística. Ainda, a expressão “Nosso relacionamento decolou” poderia se referir a momentos de euforia inicial vividos pelos amantes.

Até aqui discorremos sobre “metáforas estruturais”, em que um conceito é metaforicamente estruturado em termos de outro. Mas, segundo Lakoff e Johnson (1980), há outros tipos, como as metáforas “orientacionais” e as “ontológicas”.

As metáforas orientacionais dizem respeito à organização de um sistema de conceitos e suas relações entre si. O que os autores discutem é a relação desse sistema de conceitos com o nosso ambiente físico e nossa experiência cultural; as metáforas orientacionais estão estritamente ligadas às relações espaciais, a direcionamentos, como no exemplo em que identificamos facilmente o conceito metafórico FELIZ É PRA CIMA nas frases “Sinto-me pra cima hoje” como sendo “Sinto-me feliz hoje”.

Partindo desse pressuposto, os autores elencam vários exemplos em que outros conceitos que fazem parte do mesmo campo semântico de PARA CIMA aparecerem na linguagem cotidiana. Assim, analogamente à conceituação de que estar FELIZ É PRA CIMA, temos, também: CONSCIENTE É PRA CIMA; SAÚDE E VIDA É PRA CIMA; EVENTOS FUTUROS É PRA CIMA; POSIÇÃO SOCIAL PRIVILEGIADA É PRA CIMA; BOM É PRA CIMA; VIRTUDE É PRA CIMA; RACIONAL É PRA CIMA; enquanto que, conseqüentemente, a conceituação de significados opostos a esses, evidentemente, são representados na direção para baixo. Resta saber, então, por que esses conceitos são escolhidos e não outros; ou quais são os critérios, se é que existem, para que tais conceitos sejam escolhidos em detrimento de outros.

Para os teóricos mencionados, esses conceitos não são escolhidos aleatoriamente. Eles têm suas origens na experiência física e cultural de cada grupo social. Quero dizer, têm que ser culturalmente coerentes para se incorporarem à linguagem.

Segundo os autores, os valores mais fundamentais de uma cultura são transmitidos metaforicamente. Isso ocorre a partir do uso de metáforas conceituais, que compõem e fazem parte da conceituação de crenças compartilhadas e utilizadas dentro dessa mesma cultura. Dentre os exemplos que os autores mencionam, salientamos as metáforas orientacionais BOM É PARA CIMA e FUTURO É PARA CIMA.

As referidas metáforas podem ser observadas na frase “O futuro vai ser melhor”. Para Lakoff e Johnson, “O futuro vai ser melhor” é culturalmente coerente no ocidente por carregar a ideia de progresso, em especial, em se tratando de uma cultura pós-revolução industrial em que aquele que presta algum serviço a alguém deve receber um pagamento pelo tempo gasto. Já em outras culturas, como as orientais, que priorizam a centralidade e o equilíbrio, certamente a expressão metafórica “O futuro vai ser melhor” talvez não cause o mesmo efeito de sentido.

Essas diferenças acontecem porque cada cultura tem o seu jeito próprio de eleger quais conceitos e quais valores devem ser priorizados. É necessário apontar que, mesmo assimilados de formas diversificadas por cada pessoa, dependendo de cada cultura, as metáforas orientacionais perpassam todas essas culturas, pois

forneem uma gama rica de suporte para compreendermos os conceitos metaforicamente.

Compreender as metáforas em termos orientacionais, segundo os autores, vai muito mais além de se identificar direções espaciais, tais como: para cima-para baixo; para trás-para-frente etc.. Isso significa dizer que somos capazes de perceber nossa experiência física enquanto entidades ou substâncias que podem ser medidas, agrupadas e quantificadas; isto é, analisadas positivamente.

Mas, além das metáforas orientacionais, eles explicam também a importância das ontológicas. Para eles, são as nossas experiências com objetos físicos, (especialmente com o nosso corpo) que promovem a maneira pela qual percebemos eventos, atividades, emoções, ideias, como entidades e substâncias. Os autores chamam esse fenômeno de “metáforas ontológicas”. Resta saber, todavia, qual a aplicabilidade prática dessas metáforas; ou, ainda, qual efeito de sentido se pretende alcançar quando se representa um evento, uma atividade, uma emoção como uma entidade ou uma substância.

Utilizando o conceito metafórico A INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, os autores ilustram possíveis referências a esta experiência com: (i) “a inflação está baixando nosso padrão de vida”; (ii) se houver ‘mais inflação não sobreviveremos’, “Precisamos combater a inflação”; (iii) “a inflação me deixa doente.” Para os autores, nos exemplos acima, a referência à inflação enquanto entidade, ao destacar um aspecto particular da mesma, tem o propósito claro de representá-la como a causa de uma série de problemas, como uma adversária a ser combatida. É importante notar que se tem, nesse caso, uma entidade abstrata com características humanas, o que configura uma personificação desta. No entanto, não se percebe outras características do ser humano nessa conceituação, tais como os valores morais e éticos, a criatividade e o amor ao próximo, mas, sim, apenas os seus aspectos negativos. É nessa escolha de dadas características em detrimento de outras que jaz a metáfora ontológica.

Dessa forma, se pode concluir que, nas ilustrações acima, temos metáforas ontológicas cujas finalidades práticas são personificar a inflação, atribuindo-lhe características antagônicas para que seja possível justificar toda ação desenvolvida no sentido de combatê-la. Além disso, tem-se como efeito, também, tirar o foco de possíveis responsáveis pelo aumento da mesma.

Como vimos até aqui, o estudo da metáfora, desenvolvido pelos autores Lakoff e Johnson (1980), é bastante relevante por mostrá-la de forma sistemática, como fenômeno de múltiplas faces que, além de linguístico, é conceitual, físico, corporal, neurológico e sociocultural. Essa concepção e busca de categorização das metáforas, todavia, têm gerado alguns questionamentos, mormente no que diz respeito ao aspecto sociocultural.

Se, por um lado, a metáfora é cultural, ou se ela está diretamente ligada a manifestações ou costumes culturais específicos, ao jeito de ser e ver o mundo de cada grupo, ou de cada indivíduo, como se pode conceber uma teoria aplicável a todos os grupos socioculturais pelo mundo a fora? Por outro lado, se a metáfora é conceitual e o sistema conceitual humano se constitui como metafórico, como se pode explicar a ocorrência de metáforas amplamente utilizadas em determinada cultura, mas desconhecidas em outras? Ou, ainda, se existem metáforas comuns entre diversas culturas, quais são elas, ou quais ocorrem com mais frequência e por quê? Foram essas perguntas que motivaram Kövecses (2005) a tratar, de forma clara e sistematizada, do caráter sociocultural da metáfora.

Na obra *Metaphor in Culture: universality and variation* (2005), o autor aborda a questão da universalidade e variação da metáfora conceitual, apontando semelhanças e diferenças no seu uso em diferentes culturas. Kövecses diz serem as metáforas primárias – as advindas de experiências corporais – comuns na maioria das culturas. Ele usa como exemplo o conceito AFETO É CALOR, que é mundialmente compreendido por conta da relação entre o carinho habitualmente recebido na infância pela criança, o abraço dos nossos pais e a sensação de calor que sentimos junto com esse abraço. Nas palavras do autor,

*To learn such “primary” metaphors is not a choice for us: it happens unconsciously and automatically. Because this is a universal bodily experience, the metaphor corresponding to it may well be universal. In other words, universal primary experience universal primary metaphor. (KÖVECSES, 2005, p. 3).<sup>4</sup>*

---

<sup>4</sup>“Aprender tais metáforas “primárias” não é uma escolha para nós: isso acontece inconsciente e automaticamente. A metáfora pode ser universal porque a experiência corporal correspondente a ela é universal. Em outras palavras, experiências universais primárias, metáforas universais primárias.” (Tradução minha).

Como as metáforas primárias e universais, incorporadas inconsciente e automaticamente, ocorrem na maioria das culturas, elas sofrem muitas variações de acordo com cada contexto cultural. Um exemplo disso, segundo ele, é o conceito de amor que, em inglês, húngaro e chinês pode ser visto como uma VIAGEM, uma UNIDADE, uma CAÇA; enquanto que, em alguns dialetos chineses, AMOR É EMPINAR PIPA. Segundo as pesquisas de Kövecses, outra ideia, como a raiva, por exemplo, representada como um fluido ou gás para muitas culturas, para os Zulus, no entanto, são OBJETOS NO CORAÇÃO. O autor explica, apenas em parte, a teoria da metáfora à luz da linguística cognitiva, mas a questão da universalidade e da variação ainda não fica claramente compreendida. Resta saber, sobretudo, quais metáforas são universais e porque.

A partir de um estudo de caso envolvendo três línguas e culturas bastante diferentes entre si, a saber: o inglês, o chinês e o húngaro, Kövecses (2005) analisa as metáforas conceituais ligadas às emoções, tais como, felicidade e raiva, como também, para falar do tempo, dos eventos e de características ou valores universais.

Ele parte do princípio de que, apesar das emoções terem características peculiares, diretamente relacionadas às especificidades culturais, é possível que sejam encontradas metáforas conceituais para expressar emoções em diferentes línguas e culturas. O primeiro dado encontrado diz respeito ao grande número de metáforas conceituais em inglês relacionadas à felicidade, dentre as quais o autor destaca: *HAPPINESS IS UP (I'm feeling up)*, *HAPPINESS IS LIGHT (She brightened up)*, e *HAPPINESS IS A FLUID IN A CONTAINER (He's bursting with joy.)*<sup>5</sup> (KÖVECSES, 2005, p. 36), que estão também nas outras duas línguas estudadas, húngara e chinesa. Para ele, tais tipos de metáforas existem em diferentes idiomas:

*[...] it is a remarkable fact that these same metaphors exist in the three languages. After all, English, Chinese and Hungarian belong to very different language families, and represent very different cultures of the world, which presumably did not have much contact with each other when these conceptual metaphors evolved. The question arises, How is it possible for such different languages and cultures to conceptualize happiness metaphorically in a very similar way?*<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup>Optei por manter as metáforas conceituais no original por entender que o autor citado menciona características específicas da língua inglesa, no comparativo com o húngaro e com o chinês, não com o português.

<sup>6</sup>É um fato extraordinário que essas mesmas metáforas existam nas três línguas. Afinal, inglês, chinês e húngaro pertencem a famílias muito diferentes e representam culturas muito diferentes no

A resposta sobre o questionamento do por que línguas diferentes teriam metáforas comuns, segundo o autor, é que as emoções provocam reações químicas similares, independentemente de qual cultura o indivíduo faça parte; refere-se de uma experiência universal. Isso significa dizer que não apenas as metáforas simples ou primárias são universais, mas também aquelas que, mesmo mais complexas, como as emocionais, advêm de mapeamentos baseados em experiências universais e comuns ao ser humano. Como no exemplo acima, as emoções (fluidos) estão dentro do corpo (contentor) e são controladas quando ali mantidas (a metáfora do CONTENTOR).

No que diz respeito à (re)significação de metáforas conceituais através da tradução em culturas diversas (temática relevante nesta pesquisa), é preciso que se considere que o processo de tradução envolve tomadas de decisão que vão além das equivalências lexicais e sintáticas, perpassando o âmbito das diversidades culturais, do momento histórico e dos aspectos físicos e cognitivos dos sujeitos. Dessa forma, a tradução de metáforas deve ser vista não apenas do ponto de vista técnico e linguístico, uma vez que são vários os aspectos envolvidos na (re)significação de um texto de partida em suas culturas de chegada, ou vice-versa. É com base nessa premissa que na seção seguinte discuto a abordagem de tradução no presente estudo.

## **2.2 Tradução como processo criativo e instrumento de resistência**

Octavio Paz (2009) afirma que “[...] quando a criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que ela realmente quer é que traduza para sua linguagem o termo desconhecido.” (PAZ, 2009, p. 09). Sendo essa proposição verdadeira, pode-se dizer que o ato de traduzir é uma prática tão antiga quanto as primeiras tentativas de relacionamento do homem com a natureza e com seus semelhantes.

---

... mundo que, em tese, não tiveram muito contato entre si quando essas metáforas conceituais evoluíram.” (Tradução minha).

A prova disso são os registros rupestres – imagens e símbolos diversos deixados pelo homem pré-histórico tanto nas superfícies externas quanto nas paredes e tetos das cavernas – que, na verdade, *lato sensu*, serviriam para traduzir a rotina diária, incluindo os rituais e ritos, ou as principais atividades econômicas e o estilo de vida de pessoas que viveram naquela época. Além disso, com o surgimento da escrita, cerca de três mil anos antes de Cristo, começam as primeiras tentativas de tradução do texto oral para o texto escrito, prática que permanece até a atualidade. No século XV, com a invenção da imprensa e o advento das grandes navegações, essa prática ganha cada vez mais força, culminando no que podemos chamar de um procedimento crucial para a interação entre os vários povos e línguas na atualidade.

Esses são apenas alguns exemplos, dentre vários outros, nos quais a prática tradutória, embora invisibilizada, então, encontra-se no cerne da questão. Em síntese, se eu fosse enumerar as mais diversas práticas de tradução, desde a Pré-História até a contemporaneidade, seria muito pouco provável que tivesse um espaço que desse conta de tamanho registro, dado o seu volume. O que gera calorosas discussões, hoje, é a natureza dos estudos do processo tradutório, devido aos seus amplos registros, especialmente em arquivos virtuais, o que interfere no alcance e nos limites das investigações dessa disciplina. Por isso, alguns estudiosos, desde a década de 1970, têm se ocupado com algumas questões, tais como: qual o lugar dos estudos da tradução entre as demais áreas do conhecimento? quais atividades têm sido desenvolvidas até o momento, nesse sentido? e quais são as possíveis tendências investigativas que orientarão essa prática, futuramente?

Na tentativa de responder a questões dessa natureza, em *Estudos de Tradução: Fundamentos de uma Disciplina*, Susan Bassnett (2003) apresenta um panorama dos conceitos de tradução existentes e, também, do processo tradutório, desde o Renascimento até a atualidade. Em princípio, a autora chama atenção para o modo como várias culturas têm empreendido esforços para discutir o que ela chama de “genealogia do pensamento sistemático sobre tradução.” (BASSNETT, 2003, p. 16). Diz respeito a uma exposição cronológica de obras publicadas a partir da década de 1980, tendo como eixo temático os Estudos de Tradução, nas quais se revela o papel modelador dessa disciplina na história das ideias.

Tomando como referência o Grupo de Tel Aviv, liderado por Itamar Even-Zohar e Gideon Toury, publicado em 1981, Bassnett ressalta a relevância dos trabalhos desse grupo para o entendimento de como se dá a recepção de textos traduzidos nas culturas de chegada. É importante notar que esses pesquisadores abordam o texto traduzido não como uma produção independente e fechada em si mesma, mas como parte de uma rede de significados mais ampla e diversificada. Para eles, os estudos da tradução, além de darem conta dos aspectos linguísticos e culturais, contribuem para melhor compreensão das mais variadas atividades humanas, o que faz desse campo de conhecimento – os estudos da tradução – uma área transdisciplinar, que transita em várias searas, tais como a da literatura, linguística, filosofia, antropologia, etnografia, a dos estudos culturais, dentre outras.

Itamar Even-Zohar, em *Papers in Historical Poetics* (1978), já discorria sobre a teoria dos polissistemas. Nela, o autor destaca a relação entre textos canônicos (centrais) e não-canônicos (periféricos), sistemas independentes, que, por razões diversas, trocam de posição dentro de um sistema maior – o da produção, circulação e consumo de textos – em determinada cultura. Nas palavras do autor:

*If the whole of literary production in a certain period can be described in terms of the oppositions between central and peripheral, high and low, each existing as it were in its own sphere, then one could assume a model of literary production similar to the one I recently suggested for language.*

[...]

*Since it is by now fully acknowledged that language is a heterogeneous, not homogeneous, system, i.e., a system of systems, I suggested to label it, for the sake of convenience, a polysystem. (EVEN-ZOHAR, 1978, p. 11).<sup>7</sup>*

Essa troca de posição (centro-periferia-centro), segundo o autor, fica mais evidente em situações de crise, como no caso de culturas emergentes, inseguras, cujos cânones, textos domésticos, ainda não foram estabelecidos. Nessas culturas

---

<sup>7</sup>“Se toda produção literária de determinado período pudesse ser descrita em termos de oposição entre central e periférica, alta e baixa, cada uma existindo como se estivesse em sua própria esfera, seria possível aceitar um modelo de produção literária parecido com um que eu sugeri, recentemente, para a linguagem.

[...]

Desde que agora está completamente reconhecido que a linguagem é um sistema heterogêneo, não homogêneo, um sistema de sistemas, eu decidi chamá-lo, por questão de conveniência, um *polissistema*.” (Tradução minha).

os textos traduzidos (periféricos) assumem a posição de centralidade, causando um desarranjo no sistema como um todo. Vale ressaltar que o autor não entra em detalhes em relação ao que ele chama de culturas novas e inseguras, deixando para o leitor inferir se de fato elas existem e quais são elas. Todavia, isso não diminui a importância que essa teoria tem não apenas no campo da literatura e da tradução, como também em várias outras áreas do conhecimento.

Segundo Bassnett (2003), o grande legado da teoria do polissistema para os estudos de tradução foi a promoção de uma metodologia de pesquisa que nos permite estudar o processo de absorção de um texto em determinada cultura e em dado momento histórico. Nas palavras da autora,

[...] A sugestão de Even-Zohar de que uma cultura marginal, nova, insegura ou enfraquecida, tende a traduzir mais textos do que uma cultura que goza de uma relativa centralidade e poder é confirmada por inúmeros estudos de situações tão diversas, como: a passagem da epopéia (*sic*) para os romances de cavalaria, na Europa do século XII; o desenvolvimento de literaturas em línguas nacionais no declínio da grande tradição latina no Renascimento; o aparecimento de novas nações na Europa central e oriental nos finais do século XVIII; em princípio do século XX, o legado pós-colonial na América Latina e, mais recentemente, em África. A história literária mostra claramente como é frequente e imensa a dívida para com a tradução. (BASSNETT, 2003, p. 16-17).

Nessa citação, fica evidente, mais uma vez, a importância dos estudos da tradução para o entendimento de várias outras atividades humanas. Resta-nos saber como se dão esses estudos, ou qual é exatamente a metodologia adotada para que tais investigações deem conta de objetivos tão desafiadores. Portanto, como explorar, nessa perspectiva, o processo de transferência de textos de uma cultura para outra?

Desse modo, a autora cita *The Manipulation of Literature*, de Theo Hermans, publicado em 1985. Trata-se de uma coletânea de ensaios escrita por vários estudiosos da área, dentre os quais, Even-Zohar, Gideon Toury e Andre Lefevere, que defendem uma abordagem sistemática dos estudos de tradução. Tal abordagem, além de dar conta de uma teoria geral sobre a recepção de textos nas culturas de chegada, também visa contemplar algumas situações específicas de determinadas culturas. A referida abordagem se assemelha, em grande medida, ao que se observa, hoje, em outras áreas, tais como a Crítica Genética e a Edição de

textos, em que o pesquisador propõe-se a reencontrar e compreender, através do estudo dos manuscritos, pistas que o levam à confirmação ou negação de hipóteses levantadas no contato com a versão tida como final da obra.

No caso dos estudos de tradução, a abordagem se dá através dos registros e estudos de depoimentos dos tradutores em relação aos seus trabalhos, em diferentes contextos. Bassnett (2003) enfatiza a riqueza desse método de análise, com as seguintes palavras:

[...] O estudo dos prefácios dos tradutores ensina-nos muito, não apenas sobre os critérios adoptados (*sic*) pelo tradutor individual, mas sobre o que esses critérios reflectem (*sic*) da concepção de tradução partilhada pela comunidade em geral. Além disso, o estudo da linguagem figurativa utilizada pelos tradutores nos depoimentos sobre os seus trabalhos podem dizer-nos algo sobre o estatuto da tradução como acto (*sic*) textual. (BASSNETT, 2003, p. 19).

A partir dessa metodologia de investigação, que não só privilegia os estudos de processo, mas também pontua a relevância do paratexto, como prefácios e depoimentos diversos dos tradutores, Bassnett destaca o contexto histórico-espacial para a construção de metáforas na conceituação do que se entende por tradução. Ela cita Theo Hermans (1985), que, em sua pesquisa sobre as metáforas utilizadas pelos tradutores franceses e ingleses do Renascimento, sinaliza a conceituação do processo tradutório como um seguir “[...] as pisadas do autor do texto original, usando as mesmas roupagens [...] refletindo a luz.” (BASSNETT, 2003, p. 17). Importante pontuar que, hodiernamente, contudo, o termo “original” tem a ver com anterioridade porque se entende que a tradução consiste em um trabalho de reescritura tão singular quanto o do texto de partida. Tanto a expressão “texto original” quanto o termo “refletindo a luz” remetem a frases que dizem muito sobre o contexto da época em que a obra em análise foi escrita.

Naquele momento histórico do Renascimento, em que o poder da igreja é colocado em xeque com o advento da Reforma Protestante, e que os conflitos entre a monarquia e o jovem parlamento se intensificam, torna-se mais nítido o distanciamento entre a fé cristã e a ciência. Em um contexto desses, em que qualquer deslize na tradução poderia colocar em risco a vida do tradutor, é natural que fossem estabelecidos critérios tradutórios bastante precisos. Isso explica a demarcação rígida do que então se chamaria de “texto original” *versus* “texto

traduzido”, de forma que o último era sempre visto com certa desconfiança em relação ao primeiro.

Já a metáfora do Renascimento, que associa o ato de traduzir com “refletir a luz” tem mais a ver com a importância do papel da ciência, naquela época; entende-se, assim, que o conhecimento, o uso da razão remete a uma luz que dissipa as trevas da ignorância e da fé cega. Importante notar, ainda, que, mesmo diante de critérios tão rígidos e desfavoráveis para uma prática da tradução enquanto reescrita criativa e, conseqüentemente, para a figura do tradutor ser vista enquanto autor, alguns desses profissionais da tradução adotaram uma postura bastante curiosa, conforme mostrarei a seguir.

Para além de toda essa problemática envolvendo as práticas de tradução no Renascimento, há que se levar em conta as sensibilidades dos tradutores, na época, do seu espírito criativo, que, muitas vezes, não se viam limitados pelos obstáculos rígidos que lhes eram impostos. Foi por essa razão que, em meio aos diversos entraves do período, ao poderem os tradutores resgatar, no Renascimento, referências da antiguidade clássica, através da tradução, tais profissionais imprimiam, em seus trabalhos, a linguagem e o estilo da própria época, assim, atualizando o texto traduzido para o polo de chegada.

É nesse contexto que, comentando as traduções de Petrarca (1304-1374), realizadas por Wyatt (1503-1542), Bassnett diz que elas são fiéis “[...] não às palavras em si mesmas nem às estruturas frásicas, mas a uma ideia do significado do poema na sua relação com os seus leitores”. (BASSNETT, 2003, p. 100). Diante disso, pode-se dizer que a tradução, vista de tal forma, já aparece como um instrumento de resistência e que o tradutor, desde o período renascentista, já se assemelhava mais a uma figura revolucionária do que a um profissional servil ao autor do texto tido até então como “original”.

Retomando nossos comentários sobre as metáforas a partir do Renascimento para falar de tradução no século XVIII, segundo a autora Bassnett (2003), as predominantes seriam as do espelho; privilegiava-se, naquele momento, falar de um reflexo ou de uma imagem do objeto representado, em contraponto com o que se considerava como “original”, “real”.

Entendendo as metáforas comentadas sobre o processo tradutório, podemos questionar: o que elas nos dizem a respeito dessa prática e do papel do tradutor

naquele século? Defendo a tese de que tais metáforas são o reflexo de uma problemática mais ampla, a saber: da concepção da obra de arte e da identidade do sujeito no século XVIII, de maneira que, para melhor entendimento das mesmas, do processo tradutório e da identidade do tradutor, é necessário que se leve em consideração o caráter essencialista tanto das produções artísticas quanto dos seus respectivos autores daquele período. Para tal, conto com as contribuições de Stuart Hall (2003), cuja obra *A identidade Cultural na Pós-Modernidade*, ao “[...] explorar algumas das questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia” (HALL, 2003, p. 7) discute três concepções de identidade: a do sujeito do iluminismo; a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno.

Em relação às metáforas do século XVIII, me interessa, inicialmente, o que nos diz Hall sobre a identidade do sujeito do iluminismo. Segundo ele,

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. (HALL, 2003, p. 10-11).

Vê-se, a partir de uma breve análise no âmbito lexical, que essa citação enfatiza uma perspectiva bastante individualista da pessoa humana. Em palavras e expressões, tais como “indivíduo totalmente centrado, unificado”, “núcleo interior”, “essencialmente o mesmo”, “idêntico”, e “o centro essencial do eu”, fica manifesto o caráter egocêntrico do sujeito no século XVIII.

O autor não diz de que forma essa visão de sujeito dialoga com a produção, disseminação e recepção de obras de arte, mas fica evidente que a ideia de um sujeito centrado em si mesmo, com características fixas, reverbera na própria concepção das produções artísticas na medida em que se entende a obra de arte como sendo a livre expressão da personalidade do artista. É nesse sentido que Walter Benjamin (1975), ao tratar d’*A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, diz que à “[...] mais perfeita reprodução falta sempre algo: *hic et nunc* da obra de arte, a unidade de sua presença no próprio local onde se encontra.” (BENJAMIN, 1975, p. 13). Dito de outro modo, o artista enquanto sujeito centrado

em si mesmo, ao imprimir na obra de arte sua personalidade, faz dela (da obra) um elemento único, “irreproduzível” na sua essência.

Pode-se inferir a partir daí o papel do tradutor, que, em tese, seria o reprodutor da obra de arte. Nas palavras de Bassnett, visto dessa forma, o tradutor tinha a difícil missão de “[...] recriar o espírito, a alma ou a natureza essenciais da obra de arte”. (BASSNETT, 2003, p. 110). Isso justificaria as metáforas do espelho e do representado, recorrentes nos prefácios de tradutores do século XVIII.

Essa ideia do tradutor como mero reprodutor do texto dito “original”, bem como a do texto traduzido como elemento de uma categoria inferior, de um valor menor, adentra o século XIX. Nesse período, figuras tais como Charles Darwin (1809-1882), no campo das ciências naturais, Sigmund Freud (1856-1939), na psicanálise, e Karl Marx (1818-1833), nas ciências sociais, só para citar alguns, promoveram discussões de bastante relevância para o entendimento do homem, sua relação com seus semelhantes, com outras espécies e com a natureza.

Darwin (2009), com *A Origem das Espécies*, primeira publicação em 1859, coloca em xeque a teoria criacionista, para qual o ser humano seria uma criação divina. Imagem e semelhança de Deus, seu Criador. Em direção diferente, a teoria evolucionista, que surgia a partir dos estudos desse pesquisador, levanta a hipótese de que as espécies, na tentativa de sobrevivência às intempéries do meio, se adaptaram a ele. Essas características que foram adaptadas, ou seja, que sofreram alteração genética, são transferidas para as gerações posteriores. Quanto àquelas características que não se adaptaram ao ambiente, essas seriam naturalmente eliminadas. Assim, pode-se inferir que o ser humano, tal como ele se apresentava naquele século e na contemporaneidade, é o resultado de várias adaptações genéticas sofridas ao longo da sua existência.

A abordagem desatenta (e pretensiosa) dessa teoria não apenas causou tensão na esfera religiosa, como também na social. A ideia da sobrevivência como premiação para os mais fortes gerou uma série de preconceitos em relação aos grupos étnico-raciais que não dispunham de um certo avanço tecnológico e industrial, sendo, assim, considerados mais fracos. Na condição de mais fracos, tais grupos “naturalmente” se “deixavam dominar” por aqueles tecnológica e industrialmente mais “evoluídos”, validando, conseqüentemente, a prática de dominação de um determinado grupo sobre outro.

Que aconteceria, então, com grupos que, mesmo tidos como “mais fracos”, resistissem à dominação dos ditos “mais poderosos”? Aimé Césaire (2010) ilustra muito bem essa condição a partir do contexto haitiano, quando da sua resistência à dominação napoleônica no início do século XIX. Ele destaca que

[...] A terra haitiana foi devastada pela monocultura do açúcar e arrasada pelas calamidades da guerra contra a França, e um terço da população havia caído no combate. Então, começou o bloqueio. A nação recém-nascida foi condenada à solidão. Ninguém comprava do Haiti, ninguém vendia. Ninguém reconhecia a nova nação. [...] uma intervenção colonizadora histórica e consciente por parte das grandes potências capitalistas para sufocar e impedir a expressão livre e independente daquela sofrida, mas nobre, nação, para aproveitar-se da força de trabalho extraída da miséria em que foi reduzido o Haiti. (CÉSAIRE, 2010, p. 09).

Exemplos como esse nos fazem compreender melhor o desastre social causado pela aplicação irracional de uma teoria das ciências naturais no contexto das relações entre pessoas. Nos permite refletir sobre como os grupos “privilegiados” por teorias que validam a divisão dos homens em duas categorias (superiores e inferiores) desenvolvem mecanismos para se manterem nessa posição de dominação e controle.

Contrariamente a esse modelo de sociedade, em que um grupo privilegiado explora outro grupo menos favorecido, ao pesquisar o modo de produção capitalista e as correspondentes relações de produção e circulação, Marx (2017, p. 57-105) chama atenção para a maneira como o modo de produção de bens e serviços em uma sociedade reflete nas relações entre os indivíduos, seja no eixo econômico, social, político, ou até mesmo no espiritual. O filósofo enfatiza sua defesa de uma ideia de sociedade dinâmica, em movimento, o que contrasta, conforme vimos anteriormente, com o sistema de crenças em vigência no século XIX.

Até aqui, vimos que a hipótese da evolução natural das espécies, quando indevidamente aplicada às ciências sociais, promove a disseminação de posturas preconceituosas em relação a determinados grupos étnico-raciais, uma vez que é dada como certa a ideia de alguns grupos tidos como superiores por uma questão de ordem natural. Quem defende essa ideia diz encontrar respaldo na ciência para dizer que, naturalmente, as coisas são assim e não há nada que possa ser feito no sentido de tentar mudá-las.

Vimos também que Marx, em contrapartida, recusa pensar a sociedade e as relações humanas como algo estático, finito e acabado. Ele a concebe como algo passível de mudanças constantes, em diversas esferas das atividades humanas. Em termos análogos à máxima utilizada anteriormente, as coisas não são assim. Elas estão assim por alguma razão, que pode ser de cunho histórico, filosófico, científico, cultural etc.. Portanto, são passíveis de mudanças. Para finalizar a reflexão sobre os paradigmas vigentes no século XIX, resta-nos compreender como os sujeitos, nesse século, interpretavam a realidade ao seu redor e como os mesmos criavam sentido na relação com os outros.

Esse parecia um objetivo muito difícil de ser alcançado, visto que, para tal, seria necessário não apenas um estudo das relações entre os sujeitos, como também uma investigação rigorosa de aspectos muito subjetivos, (emocionais e psicológicos). Sigmund Freud (1856-1939), médico fundador da Psicanálise, encara esse desafio. Através da hipnose e da livre associação dos sonhos, ele tenta acessar os conteúdos mentais do paciente e, assim, compreender o que acontecia com aquele no plano emocional. Ele entendia que, a partir daí, o analista seria capaz de conseguir melhor apreensão do sujeito em análise. Freud foi bastante criticado pelos seus pares, por conta dos seus métodos de análise pouco convincentes para a medicina da época. Não se tem dúvidas, entretanto, que seus métodos e descobertas foram bastante relevantes para o entendimento da psique humana desde o final do século XIX até hoje.

Sobre o trabalho de Freud e sua relevância para o entendimento da identidade do sujeito no século XIX, Byung-Chul Han, em *Topologia da Violência* (2017), faz um mapeamento do que ele chama de “aparato psíquico freudiano” (HAN, 2017, p. 51), os três elementos da personalidade (id, ego e superego) numa relação com a vida em sociedade. Destaco aqui o que o autor diz sobre o superego, o elemento responsável pela observação e sujeição das regras de convivência na relação com o outro. Para ele,

O superego se manifesta como “imperativo categórico”, como “traço rigoroso cruel do dever de ordem” como “caráter da restrição rigorosa, da proibição cruel”. “Encoleriza-se” contra o eu “com impetuosidade impiedosa”. Seu principal verbo modal, *dever*, transforma o eu em objeto de obediência. “Assim como a criança estava sob a coação de obedecer a seus pais, o eu se submete ao imperativo categórico de seu superego”. Este é uma instância de domínio internalizada, que representa Deus, o soberano

ou o pai. É o *outro* dentro do si-mesmo. Aqui, a violência é de negatividade apenas à medida que vai ao encontro do *outro*. Ela se expressa como repressão em um contexto de dominação. (HAN, 2017, p. 51-52, grifos do autor).

A partir dessa citação, podemos observar o ideal de sujeito do século XIX. Um sujeito obediente, atento às regras de convivência impostas pelo superego (classe detentora do poder que define as regras de convivência em sociedade), com certa predisposição à obediência. Justifica-se, assim, as metáforas que, segundo Hermans, são metáforas reveladoras de uma parte da psique do sujeito daquele período e, para além disso, são referentes às relações de classe, em que o texto dito “original” (dominador) exerce uma relação de poder sobre o texto traduzido (“cópia”, dominado).

Já a partir do século XX, com a independência política das ex-colônias europeias e com o advento da globalização, os estudos da tradução se propagam para além das fronteiras dos países europeus, onde o foco dos estudiosos dessa área é, em grande medida, diverso ao dos pesquisadores europeus. Os profissionais da tradução de fora da Europa continuam na discussão das desigualdades nas relações de poder, mas não partindo do princípio de um texto original se sobrepondo a um texto traduzido, inferior. As questões contemporâneas de tradução são tratadas, dessa forma, sob um ponto de vista pós-colonial.

Temos, portanto, uma clara ênfase no fator ideológico da tradução, visto que, em consonância com as discussões pós-coloniais, os estudos da tradução vão perdendo seu caráter eurocêntrico e abrindo mais espaço para a exploração de outros pontos de vista, sobretudo os mais ligados às questões de cruzamentos de fronteiras, de deslocamento e dos movimentos diaspóricos característicos da atual era pós-colonial.

Nesse sentido, temos, no Brasil, a metáfora do processo de tradução em que o “tradutor canibal” devora o “[...] texto original num ritual que resulta na criação de algo completamente novo.” (BASSNETT, 2003, p. 20). Aqui cabe um questionamento: seria possível essa metáfora tão característica da cultura brasileira ser compreendida em outras culturas, com características outras? de que forma?

Haroldo de Campos, ao tratar da cultura nacional na sua relação com elementos culturais universais, em *Da razão antropofágica: diálogo e diferença na cultura brasileira* (2006), diz que, hodiernamente, “[...] em lugar do antigo isolamento

das províncias e das nações bastando-se a si próprias, desenvolvem-se relações universais, uma interdependência universal.” (CAMPOS, 2006, p. 232). Ou seja, é possível afirmar que, características tidas como genuínas da cultura brasileira, podem dialogar, em grande medida, com culturas diversas.

Para ilustrar sua tese, e dizer como se dá o diálogo entre a cultura brasileira e as demais culturas (notadamente as europeias), Campos lança mão do conceito da “Antropofagia” oswaldiana que, segundo ele,

[...] é o pensamento da devoração crítica do legado cultural universal, elaborado não a partir da perspectiva submissa e reconciliada do “bom selvagem” [...] mas segundo o ponto de vista desabusado do “mau selvagem”, devorador de brancos, antropófago. Ela não envolve uma submissão (uma catequese), mas uma transculturação; melhor ainda, uma “transvaloração”: uma visão crítica da história [...] capaz tanto de apropriação como de expropriação, desierarquização, desconstrução. Todo passado que nos é “outro” merece ser negado. Vale dizer: merece ser comido, devorado. (CAMPOS, 2006, p. 234-235).

Constata-se que os conceitos elucidados nessa citação dialogam em grande medida com o que defende o argelino Jacques Derrida, que, em *Torres de Babel* (2006), coloca em xeque a supremacia do texto dito “original” quando comparado ao texto traduzido. Para o autor, “[...] o original é o primeiro devedor, o primeiro demandador, ele começa por faltar – e por lastimar após a tradução.” (DERRIDA, 2006, p. 40).

Considerando isso, Bassnett sintetiza as principais características dos estudos da tradução em culturas não europeias, enfatizando que tipo de abordagem dos textos de partida e de chegada orienta tais estudos desenvolvidos fora da Europa. São três as características, segundo a autora, a saber: (re)significação dos conceitos de fidelidade e equivalência; maior visibilidade do tradutor e “[...] uma transferência da ênfase para a tradução como um acto (*sic*) de reescrita criativa.” (BASSNETT, 2003, p. 10).

Vale a pena registrar, portanto, que tanto o “mau selvagem”, em Campos, quanto o “texto traduzido-credor”, em Derrida, corroboram a ideia de que uma cultura europeia superior, defendida veementemente no período colonial e validada pelas práticas de tradução daquela época, já não encontra mais respaldo nas teorias mais contemporâneas da tradução. Todavia, isso não significa que o foco nas desigualdades da relação de poder deixe de existir no século XXI. Ao contrário, ele torna-se mais nítido, mais encorpado, sobretudo quando relacionado à problemática

das diferenças culturais, do respeito ao Outro, dado o contexto contemporâneo de valorização das diversidades.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, embora voltado especificamente para os aspectos culturais na sua relação com a tradução, o australiano Anthony Pym, em *Explorando as teorias da tradução* (2017), discute o conceito de “tradução cultural”. O autor relaciona esse conceito com as concepções de tradução fundamentadas nos aspectos linguísticos textuais, que enfatizam binômios já superados, tais como: “texto de partida x texto de chegada”; “fidelidade x traição”; “autor x tradutor”, dentre outros. Ele refuta a ideia de tradução como texto finito e defende a prática tradutória como um sistema aberto, um processo cultural em que estão imbricadas questões de natureza discursiva, histórica, sociológica étnico-racial etc..

O conceito de “tradução cultural”, no entanto, não é cunhado por Pym. Homi Bhabha, em *The Location of Culture* (1994), ao tratar dos reflexos da experiência do deslocamento na identidade dos sujeitos pós-modernos, nos traz o exemplo do personagem Chamcha. Tal personagem, criado por Rushdie em *Versos Satânicos* (1988), carrega uma frustração de alguém que, insatisfeito com a vida em seu país de origem (Índia), deixa-o com a crença em uma mudança para melhor, na capital da Inglaterra. Chegando em Londres, em meio à impossibilidade de se tornar um *gentleman*, ele se recolhe para sua insignificância nos guetos de imigrantes na grande capital. É com base na experiência ilustrada desse personagem da fronteira, híbrido, que Bhabha já afirmava que esse “[...] *massive historical displacement – postcolonial migration – [...] is not only a ‘transitional’ reality, but also a ‘translational’ phenomenon [...]*”<sup>8</sup>. (BHABHA, 1994, p. 224). Nesse caso, um fenômeno de “tradução cultural”, visto que envolve a (re)significação de duas culturas e sua incidência na identidade do personagem. Com a experiência do deslocamento, Chamcha se torna um personagem híbrido, um signo “intraduzível” tanto em sua cultura de origem quanto na cultura de chegada.

Baseando-se em Bhabha, Pym diz que, para além de uma hermenêutica de textos, de uma ênfase em traduções de textos falados ou escritos, “a ‘tradução cultural’ tornou-se uma forma de falar do mundo” (PYM, 2017, p. 274), ocupando-se

---

<sup>8</sup> “[...] deslocamento histórico maciço – migração pós-colonial – [...] não é apenas uma realidade “transicional”, mas também um fenômeno “tradutório”. ” (Tradução minha).

de questões acerca de como as diferenças identitárias, portanto culturais, são mantidas e negociadas nas sociedades diaspóricas pós-modernas. Duas características bastante recorrentes nessa forma de falar do mundo, na pós-modernidade, são o “cruzamento de fronteiras” e a “resistência”, (discutirei mais detalhadamente em outra seção quando tratar das narrativas de resistência nas ilhas caribenhas). Tais características são percebidas na reescrita criativa de textos canônicos a partir do ponto de vista de autores que vivenciaram/vivenciam a experiência do deslocamento, da migração. Pym exemplifica e ratifica esse posicionamento a partir da leitura que Homi Bhabha faz de *Os Versos Satânicos*, de Salman Rushdie.

Nessa obra, Rushdie lança mão dos versos sagrados do Alcorão, utilizando-os como base para a história de dois sobreviventes de um desastre aéreo (um ataque terrorista, com a consequente explosão de um avião que partiu da Índia para Londres). Em Londres, com uma misteriosa e intrigante alteração em suas identidades, o papel desses personagens (um anjo do bem, com algumas características do mal; e um anjo do mal com considerável grau de virtude) convida o leitor à reflexão de antigos paradigmas sustentados não apenas pela religião muçulmana, como também por várias outras. Por conta disso, em 1989, o aiatolá iraniano Khomeini ameaçou Rushdie de morte. Dado esse contexto e considerando *Os versos satânicos* como uma tradução cultural, uma diferente forma de pensar os versos sagrados do Alcorão, Pym diz que

[...] Para ele [Bhabha], esse caráter intraduzível das traduções é antes um ponto de *resistência*, uma negação de integração total e um *desejo de sobrevivência* encontrados na subjetividade do imigrante. Assim, tal característica apresenta uma saída para os dilemas binários. Esse parece ser o grande atrativo da tradução como metáfora ou modo de pensar, nesse caso e nos estudos culturais em geral: ela pode ir além dos binarismos. (PYM, 2017, p. 269, grifos do autor).

Verifica-se, dessa forma, que a atenção do estudioso está muito mais voltada, hoje, para a relação entre pessoas, na tradução como modelo de pensar e (re)significar o mundo, do que com as relações entre textos, guiadas pelo paradigma da equivalência linguística absoluta, jamais alcançada. É nesse sentido que Pym afirma que

[...] Na leitura de Bhabha, não existe texto de partida específico, nem alvo específico, nem mesmo uma missão bem definida a cumprir, nada além da 'resistência'. Tudo isso (fonte, alvo, propósito, vida e morte) certamente pertence mais à *fatwā*<sup>9</sup> como arma criada para punir traduções incorretas. (PYM, 2017, p. 271).

Diante desse posicionamento e voltando a Rushdie, o que está em jogo não é se *Os versos satânicos* seria uma tradução “correta” dos versos sagrados do Alcorão, mas a natureza performática dessa prática tradutória; ou a maneira como a experiência de deslocamento do tradutor incide nas estratégias discursivas utilizadas em *Os versos satânicos*. Ou seja, como esse “Outro” se insere no mundo, embora, concomitantemente resista a possíveis alterações identitárias causadas por uma cultura que não é a sua e que, em várias circunstâncias, o rejeita. Tais questionamentos possivelmente não são discutidos quando se tem na tradução uma prática linguística de transferência de significados unicamente através da equivalência gramatical e lexical. É a partir daí que se faz necessário o entendimento dessa prática como um processo de reescrita criativa, resultado do exercício do intelecto em harmonia com o sensível, com as subjetividades de quem traduz.

Com base no que vimos até aqui, observa-se que essa concepção de tradução como reescrita criativa e como um processo contínuo, desenvolvido a partir de múltiplas perspectivas ou de diversas formas de compreender e representar o mundo, dialoga, em grande medida, com outras áreas do conhecimento, que também trabalham com a “significação”. Diante disso, logo no começo do primeiro capítulo de *Estudos de Tradução*, citando Hawkes, com publicação em 1977, Bassnett afirma que

O primeiro passo para a análise dos processos de tradução é reconhecer que, embora a tradução implique um núcleo central de atividade (*sic*) linguística, ela pertence mais propriamente à *semiótica*, a ciência que estuda os sistemas, as estruturas, os processos e as funções dos sinais. (BASSNETT, 2003, p. 35).

---

<sup>9</sup>Termo emprestado da religião muçulmana, que diz respeito a decisões jurídicas baseadas nas leis dessa religião.

Todavia, é importante ressaltar que a Semiótica por si mesma não daria conta de uma metodologia que contemplasse a análise de todos esses elementos “extralinguísticos” sem conciliar-se com outras áreas do conhecimento. É a partir dessa premissa que Cecília Salles (2002) discute a relação da Semiótica Peirceana com outros métodos de análise, numa tentativa de compreender de que forma as áreas podem se complementar e contribuir para uma abordagem mais holística do objeto de análise. Para ela, “[...] precisamos fazer opções em determinado momento porque pesquisas não conseguem conviver com a infinitude de possibilidades. Isso não quer dizer que não possamos fazer combinações complementares.” (SALLES, 2002, p. 180).

Em *Crítica Genética e Semiótica: uma interface possível*, Salles aborda a Semiótica Peirciana numa perspectiva interdisciplinar, em sua interface com os estudos de crítica genética. Nesse propósito, ela destaca dois elementos em comum entre ambas as áreas. Na crítica genética ela ressalta o “diálogo entre o sensível e o intelectual” (SALLES, 2002, p. 180) presente no processo criador, em que o artista projeta a construção da sua obra a partir de elementos concretos, tais como pesquisas diversas, visitas a espaços diversos, anotações em diários etc., sem abrir mão da inspiração poética, de subjetividades outras e/ou da interferência do acaso. Na semiótica, ela enfatiza a “semiose ou ação do signo”, um movimento caracterizado pela incompletude sígnica, pela sua natureza inferencial e sua relação de dependência intersígnos, formando uma interação em cadeia. A autora conclui dizendo que, dados esses dois elementos comuns, fica perceptível a ideia de que a abordagem de determinada obra de arte pode ser considerada mais abrangente quando se leva em consideração o seu caráter de dependência daquela que a precedeu, bem como seu processo de criação e o meio em que a mesma se insere. Por fim, a autora reafirma a importância de se estudar o processo criativo de obras de arte numa perspectiva interdisciplinar, tendo sempre essa obra enquanto um gesto inacabado, preñado de inúmeras possibilidades de leituras, sem o compromisso com uma verdade única e absoluta.

Salles e Anastácio (1999) desenvolvem um estudo em que as áreas de conhecimento – crítica genética e semiótica –, se entrecruzam na medida em que subsidiam múltiplas possibilidades de interpretação de uma obra de arte.

A título de ilustração desse entrecruzamento de diferentes áreas do saber, retomo a já mencionada obra *O jogo das imagens no universo da criação de Elizabeth Bishop* (1999). Tendo como objeto de estudo as aquarelas *Tombstone for sale* e *Greychurch*, Anastácio avalia a incidência do eixo da visualidade em Bishop, e “[...] como essa escritora percebe o mundo, e qual a importância da linguagem visual nessa percepção.” (ANASTÁCIO, 1999, p. 27). Para tanto, ela adota a linha Semiótica Peirciana, cujos conceitos de *mediação sígnica* e *cognição* dialogam com os dois campos do conhecimento discutidos anteriormente, tradução e crítica genética, além de serem eles termos-chave para a semiótica de Peirce.

A autora define a mediação sígnica como sendo um pensamento (signo) gerado pela consciência, que serve como elo entre o objeto e o observador, de maneira que “[...] o objeto só é interpretado através de um outro signo, de uma camada sígnica existente entre o sujeito e o objeto.” (ANASTÁCIO, 1999, p. 40). Sobre a cognição ela diz ser esta responsável pela tradução do fenômeno em signo, facilitando, assim, sua representação. Essa representação, em se tratando de textos produzidos em dada cultura e traduzidos para outro contexto histórico-cultural-espacial, contém um alto nível de complexidade, já que a camada sígnica criada para representar um fenômeno sofre alterações, dadas as especificidades de cada cultura, bem como de cada contexto sócio-histórico e regional. É nesse sentido que, conforme discutido acima, se pode pensar a mediação sígnica, vista também como uma forma de tradução; ou como um espaço de luta e resistência em que o Outro exerce grande influência nas construções identitárias dos sujeitos.

### 2.2.1 Narrativas de resistência nas ilhas caribenhas no período pós-colonial: alguns exemplos

Como dito na seção anterior, existe certo grau de complexidade, sobretudo no âmbito sociocultural, quando se pretende traduzir um texto oriundo de uma cultura dita de partida com características muito peculiares em relação à tida como de chegada. É preciso que se faça um breve exercício de alteridade para que se possa ter melhor compreensão das culturas em questão e, assim, ressignificar o texto na

cultura de chegada. Neste trabalho, tendo em vista que os textos tidos como de partida são oriundos da Jamaica, uma das Ilhas Caribenhas, se torna indispensável uma breve análise de algumas narrativas produzidas no contexto sócio-histórico e cultural daquela região.

Nesta seção, ao contrário do que alguns possam inferir a partir do título, não tenho a pretensão de traçar um panorama completo das narrativas caribenhas, pois, se assim o fizesse, estaria extrapolando os objetivos do presente trabalho. No entanto, julgo necessário citar alguns exemplos que se mostram muito pertinentes para o entendimento dos contextos nos quais tais narrativas foram criadas, das temáticas recorrentes nas mesmas e para melhor compreensão das ideologias presentes nas canções posteriormente analisadas.

Para começar, resalto a relevância do pesquisador Franz Fanon, que, nascido em 1925, na Ilha de Martinica, ficou conhecido por sua militância na Segunda Guerra Mundial, quando foi condecorado diversas vezes em virtude da sua bravura em combate. Com formação em psiquiatria e filosofia na França, Fanon se debruça sobre questões políticas e sociais, com ênfase na transformação, para melhor, da vida de grupos sociais (negros) vítimas do sistema hegemônico de governo durante o período colonial. Deixou um legado de quatro obras publicadas: *Pele negra, máscaras brancas* (1952), *O ano V da revolução argelina* (1959), *Os condenados da terra* (1961) e *Para a revolução africana* (1964), sendo esse último editado postumamente por sua esposa Josie Fanon.

Em *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon discute os impactos do período colonial nas identidades dos negros martinicanos, dando ênfase na forma como as teorias que defendem a supremacia branca europeia refletem no comportamento do negro martinicano, seja em relação à língua ou em relação à cultura da metrópole, França.

Já no primeiro capítulo, o autor discute o complexo de inferioridade dos martinicanos em relação à língua francesa. Ele diz que

[...] o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa [...]. Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito [...] existe na posse da linguagem uma extraordinária potência [...]. (FANON, 2008, p. 34).

Importante notar que a citação supramencionada alude a uma descrição, ou seja, não é uma afirmação que o autor considere modelo ideal de comportamento. Ele apenas relata como tem sido as relações colônia x metrópole, com vistas a apontar excessos presentes em tais relações. Em outras palavras, ele não afirma que seja a língua francesa e a branquitude que caracterizarão o que é verdadeiramente o homem, mas salienta que esse discurso se fazia presente nas Antilhas dos anos 1950 e sua compreensão é essencial no desenvolvimento de estratégias para combatê-lo.

Após identificar a problemática da relação colônia *versus* metrópole, o estudioso se debruça sobre a experiência do deslocamento. Ele diz haver certo fascínio do morador da colônia em relação à sua metrópole, e que isso fica evidente quando esse vive a experiência de sair do lugar onde nasceu para viver na metrópole. Da mesma sorte, quando o nativo da colônia, já com a vivência pregressa na metrópole, volta para sua cultura de origem fica bastante evidente, sobretudo no uso que o mesmo faz da linguagem, com qual cultura ele quer ser identificado. É essa mudança de personalidade que, relacionada à experiência do deslocamento, interessa a Fanon, que faz os seguintes questionamentos:

De onde provém esta alteração da personalidade? De onde provém este novo modo de ser? Todo idioma é um modo de pensar, dizem Damourette e Pichon. E o fato de um negro recém-chegado adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu representa um deslocamento, uma clivagem. O professor Westermann, em *The African Today*, escreveu que existe um sentimento de inferioridade entre os negros, principalmente entre os “evoluídos”, que eles tentam permanentemente eliminar. (FANON, 2008, p. 39-40).

Aqui o estudioso se refere àquele negro antilhano que, após morar por certo tempo na França, retorna à Martinica com o discurso de que não mais se recorda do crioulo. Concordando com a ideia de que todo idioma é um modo de pensar, tem-se que o modo de pensar desse migrante está muito mais influenciado pela filosofia da França, onde ele passou apenas determinado tempo, do que pela vida na Martinica, seu país de origem. Fanon identifica nessa alteração de personalidade um complexo de inferioridade, que, segundo ele, advém da experiência migratória. Ocorre que, estando na colônia, o negro tem sua cultura, valores, crenças e filosofias silenciadas pela hegemonia da metrópole. Isso faz com que ele veja na cultura do colonizador o

modelo ideal de civilização e passe a desprezar sua própria cultura. Ao chegar na metrópole, como estratégia para escapar do preconceito sofrido por aqueles que trazem na linguagem as características de um provinciano, ele tende a abrir mão dessas identidades que o ridicularizam e tenta ficar o mais semelhante possível ao colonizador.

De volta para seu país de origem, esse migrante precisa lidar com uma série de situações relacionadas às mudanças que ocorreram na sua identidade. Para seus amigos metropolitanos ele não passa de um provinciano que tenta imitar o homem branco civilizado europeu, enquanto que seus patrícios o veem com desconfiança por perceberem na personalidade desse sujeito certo grau de uma pseudo-superioridade, isto é, percebem nele alguém que menospreza a cultura da sua gente em favor da de outro grupo social, por achá-lo superior e mais interessante.

Essa alteração de personalidade do negro colonizado acima discutida dialoga com os Estudos Culturais mais recentes, sobretudo aqueles que abordam a problemática das construções identitárias na pós-modernidade. Dentre vários outros estudiosos que se debruçam sobre essa temática, nas ilhas caribenhas temos os trabalhos de Stuart Hall.

Nascido na Jamaica, Stuart Mcphail Hall (1932-2014) se torna mundialmente conhecido no final da década de 1970 quando, já na Inglaterra, se mostra um crítico severo ao governo conservador da então ministra britânica Margaret Thatcher (1979-1990). Sendo um dos principais nomes dos Estudos Culturais, Hall se interessa por estudos que dão conta de como as instituições sociais interferem na cultura de um povo e na construção de significados entre os indivíduos de grupos diversos. Suas principais obras são: *The Popular Arts* (1964), *Deviancy, Politics and the Media* (1971), *Encoding and Decoding in the Television Discourse* (1973), *A 'Reading' of Marx's 1857 Introduction to the Grundrisse* (1973), *The Hard Road to Renewal: Thatcherism and the Crisis of the Left* (1988), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (1997), "Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity" (1986), *Cultural Studies and Its Theoretical Legacies* (1992), e uma publicação em língua portuguesa no Brasil, *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (2013). A ideia desse último título tomou corpo na ocasião da vinda de Hall à Bahia no ano 2000.

O primeiro capítulo de *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, intitulado “Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior”, é uma tradução para a língua portuguesa de uma palestra de Stuart Hall na ocasião do quinquagésimo aniversário da Universidade das Índias Ocidentais em Barbados, no ano de 1998. Nele, o autor, a partir de suas experiências diaspóricas e de algumas décadas de pesquisas na área dos Estudos Culturais, aborda a problemática da diáspora caribenha, com enfoque na construção da nação e identidades caribenhas na era da globalização.

A partir do conceito de comunidades imaginadas, de Benedict Anderson, Hall se debruça sobre questões que estão para além de uma ideia de nação fundamentada nos limites políticos e geográficos. Ele segue em direção às relações que os sujeitos estabelecem com sua “[...] terra de origem, e a natureza do seu ‘pertencimento’.” (HALL, 2013, p. 28). Segundo o autor, a questão das identidades caribenhas pós-independência é de suma importância, sobretudo para as produções artísticas, visto que se trata de uma região povoada por pessoas de diversas etnias, línguas e culturas. Para tanto, Hall destaca o papel das fronteiras históricas, culturais, geográficas etc., numa tentativa de demonstrar os reflexos dessas fronteiras nas identidades caribenhas, levando em consideração o contexto da experiência do deslocamento na pós-modernidade.

Conclui alertando as emergentes culturas diaspóricas para o risco de copiar o modelo imperialista em que o centro determina o padrão de comportamento e a periferia o segue. Segundo Hall (2013), este é um risco iminente, uma vez que as culturas emergentes, em especial as caribenhas, são constantemente ameaçadas pelo hibridismo, o que pode desencadear uma centralidade nelas mesmas, e a construção de novas barreiras de proteção. Para o autor, esse velho modelo eurocêntrico já está falido, razão pela qual ele sugere uma abordagem de cultura mais eclética, baseada no que ele chama de “jogo da semelhança e da diferença” (HALL, 2013, p. 52), em que culturas diferentes, mas com características comuns, estão se fortalecendo a partir das trocas de experiências entre si, configurando, assim, o que se pode chamar de povo moderno e cultura moderna.

A cópia do modelo hegemônico de comportamento da metrópole é também um assunto que interessa a uma notável escritora caribenha, a antiguana Jamaica Kincaid. Nascida em St. John, Antígua, em 1949, quando foi batizada com o nome

de Elaine Potter Richardson, Jamaica Kincaid é reconhecida mundialmente por sua escrita irreverente, carregada de ironia, onde as imagens da colonização europeia são constantemente (re)construídas a partir do ponto de vista daqueles que tiveram suas línguas e costumes marginalizados, criminalizados e colocados em segundo plano pelo estilo hegemônico das metrópoles europeias. Possui uma diversidade de material publicado, sendo cinco romances, uma coletânea de contos e vários artigos e ensaios publicados em revistas.

Em um dos seus romances, *Annie John* (1997), através da personagem homônima, Kincaid narra a história de uma garota negra e sua curiosa relação com a mãe, as amigas, a escola e a igreja em Antígua. Aborda temas tais como a relação mãe x filha, sexualidade, e o papel da escola e da igreja na formação das identidades, sem perder de vista os conflitos culturais e identitários causados pela imposição de um estilo de vida europeu branco no contexto de uma colônia tropical de maioria negra.

No que diz respeito à relação da personagem com sua mãe, a autora apresenta pelo menos duas fases distintas: a primeira fase, pré-adolescência, é marcada pela boa relação entre mãe e filha, pela admiração de Annie John em relação à sua mãe, conforme lemos a seguir:

*As my mother went around preparing our supper, picking up clothes from the stone heap, or taking clothes off the clothes-line, I would sit in a corner and watch her. She never stood still. Her powerful legs carried her from one part of the yard to the other, and in and out of the house [...]. Sometimes, when I gave her the herbs, she might stoop down and kiss me on my lips and then on my neck. It was in such paradise that I lived. (KINCAID, 1997, p. 25).<sup>10</sup>*

Destaca-se, na citação acima, que a protagonista observa sua mãe em detalhes: porte físico, movimentos e atitudes. A figura da mãe é um exemplo a ser seguido. Alguém que sabe recompensar, com carinho, aqueles que lhe prestam algum serviço, tornando a convivência harmoniosa e agradável, comparada ao paraíso.

---

<sup>10</sup>“Enquanto minha mãe preparava nosso jantar, pegava as roupas que estavam nas pedras, ou tirava as roupas do varal, eu sentava em um canto e a observava. Ela nunca ficava parada. Suas poderosas pernas a levavam de uma parte do quintal para outra, e para dentro e para fora da casa. [...]. Às vezes, quando eu lhe dava as folhas para o chá, ela se abaixava e beijava meus lábios, depois meu pescoço. Era em um paraíso desses que eu vivia.” (Tradução minha).

Já na segunda fase, pós-puberdade, essa harmoniosa relação entra em crise. Annie John se torna uma adolescente e, por conta disso, sua mãe a encaminha para as aulas ditas de “boas maneiras” para que a filha aprenda a se comportar em sociedade. Infelizmente, para Annie John, essas aulas de boas maneiras, inspiradas nos costumes europeus, não são exatamente as coisas com as quais ela estava acostumada a lidar na ilha. Diante de sua recusa, a mãe se sente frustrada de tal forma que essa frustração se revela em seu comportamento em relação à filha, o que a surpreende, conforme se percebe no trecho a seguir.

*What a new thing this was for me: my mother's back turned on me in disgust. It was true that I didn't not spend all my days at my mother's side before this, [...] but before this young-lady business I could sit and think of my mother, see her doing one thing or another, and always her face bore a smile for me. Now I often saw her with the corner of her mouth turned down in disapproval of me. (KINCAID, 1997, p. 28).<sup>11</sup>*

A relação mãe e filha aqui relatada, dadas as devidas proporções, lembra a relação metrópole x colônia. A mãe de Annie John tem uma expressiva influência sobre o comportamento da filha quando esta ainda não atingiu a puberdade. É a mãe quem escolhe o vestido, é a mãe quem gerencia a alimentação. Tal comportamento se assemelha ao da metrópole, na medida em que esta, pelo seu poder de compra e hegemonia política, traz para a colônia sua cultura, seus costumes (isso inclui sua gastronomia), e sua forma de ver o mundo. A colônia, por sua vez, como uma filha obediente, segue aquele modelo imposto pela metrópole, sem que lhe seja dada a oportunidade de questioná-lo. Esta é a primeira fase.

Na segunda fase, a colônia, tal como uma filha adolescente rebelde, reage na tentativa de construir uma identidade nacional própria, um sentimento de pertença, uma valorização da cultura local em detrimento dos costumes e valores impostos pela mãe metrópole.

Essa “rebeldia” da colônia, representada pela personagem de Annie John, se percebe na sua recusa às aulas de “boas maneiras”, bem como na sua leitura crítica

---

<sup>11</sup>“Quão novo era isso pra mim: as costas da minha mãe viradas pra mim em sinal de desgosto. De fato, eu não passava todos os meus dias ao lado da minha mãe antes disso, [...] mas antes desse negócio de ‘mocinha’ eu podia sentar e pensar em minha mãe, vê-la fazendo uma coisa ou outra, e sempre no rosto dela tinha um sorriso para mim. Agora, eu sempre a via com um sorriso de canto de boca me desaprovando.” (Tradução minha).

dos diversos eventos históricos estudados na escola. Na citação abaixo, reproduzo um trecho de como essa personagem via um dos tidos como grandes homens da história. A análise que ela faz de uma imagem que registra a deportação de Cristovam Colombo para a Espanha em 1500. Assim o analisa:

*The Picture had as a title "Colombus in Chains," printed at the bottom of the Page. What had happened was that the usually quarrelsome Columbus had got into a disagreement with people who were even more quarrelsome, and a man named Bobadilla, representing King Ferdinand and Queen Isabella, had sent him back to Spain fettered in chains attached to the bottom of a ship. What just deserts, I thought, for I did not like Columbus. How I loved this picture – to see the usually triumphant Columbus, brought so low, seated at the bottom of a boat just watching things go by. (KINCAID, 1997, p. 77-78).<sup>12</sup>*

Diante do acima mencionado, é possível afirmar que Annie John se configura como a tradução antiguana pós-colonial dos eventos históricos registrados pela história oficial, cujo ponto de vista, e discurso, é preponderantemente europeu. Assim, dadas as condições em que os sobreviventes do período de escravização se encontram, mesmo depois da independência política da ilha, não é de se estranhar que o corajoso e grande conquistador Cristovam Colombo da história oficial seja o déspota encrenqueiro das narrativas caribenhas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Jamaica Kincaid escreve *On seeing England for the First Time, Transition*, número 51 (1991, p. 32-40). Nesse ensaio, a autora narra a história de uma mulher que, ainda em sua idade escolar, é apresentada à Inglaterra dos mapas, dos livros didáticos de História e de Geografia, bem como das aulas de literatura inglesa. Uma Inglaterra majestosa, comparada à terra prometida, à nova Jerusalém. A estudante cresce revoltada em meio a essa idealização da metrópole. Revoltada, porque os governantes justificavam uma série de arbitrariedades, tanto no âmbito sociocultural como no educativo, baseados nos discursos de uma Inglaterra idealizada. Revoltada contra a imposição da cultura da

---

<sup>12</sup>“A pintura tinha como título ‘Colombo Acorrentado’, impresso na margem inferior da página. O que havia acontecido foi que o habitual encrenqueiro Colombo havia entrado em desavença com outras pessoas ainda mais encrenqueiras, e um homem chamada Bobadilla, representante do rei Ferdinand e da rainha Isabella, o havia enviado de volta para a Espanha, cingido por correntes presas ao porão de um navio. Que partida, pensei, pois eu, de fato, não gostava de Colombo. Como amei aquela pintura – ver o costumeiro triunfante Colombo tão rebaixado, sentado no porão do navio a ver as coisas passarem.” (Tradução minha).

metrópole inglesa em Antígua. Revoltada, sobretudo, pela forma como os moradores daquela ilha aceitavam, e até se identificavam com a cultura do opressor.

Encantados com a cultura inglesa, os antiguanos muitas vezes tinham um comportamento muito diferente do que se espera de um habitante de um país tropical. Kincaid, de forma bastante eloquente, descreve situações dessa ordem quando trata dos hábitos do pai da personagem principal, como lemos a seguir:

*My father, who might have sat next to me at breakfast, was a carpenter and cabinet maker. The shoes he wore to work would have been made in England, as were his khaki shirt and trousers, his underpants and undershirt, his socks and brown felt hat. Felt was not the proper material from which a hat that was expected to provide shade from the hot sun should be made, but my father must have seen and admired a picture of an Englishman wearing such a hat in England, and this picture that he saw must have been so compelling that it caused him to wear the wrong hat for a hot climate most of his long life. (KINCAID, 1991, p. 33).<sup>13</sup>*

No trecho acima fica evidente a aculturação presente no comportamento dos caribenhos de Antígua, que viam na metrópole um modelo a ser copiado, mesmo que para isso fosse necessário se desvencilhar dos seus próprios costumes, das suas próprias culturas, das suas próprias raízes. Assim, a escrita de Jamaica Kincaid pode ser vista como uma denúncia das mazelas provocadas pela colonização nos países do chamado Novo Mundo, bem como os efeitos dessa tragédia humana na psique dos habitantes das ex-colônias caribenhas.

Como forma de resistência a esse tipo de comportamento – a incorporação dos costumes da metrópole atrelada ao desprezo da cultura de origem –, na primeira metade do século XX, Roger Mais (2018) publica, nos anos 1940, vários contos nos quais se percebe nitidamente narrativas que abordam, nas palavras de Décio Cruz, “[...] temas de desigualdade e injustiça social, em busca de uma identidade nacional e de tomada de posição anticolonial.” (CRUZ, 2016, p. 118).

---

<sup>13</sup>“Meu pai, que possivelmente teria sentado próximo a mim no café da manhã, era um carpinteiro e marceneiro. Os sapatos que ele usava para trabalhar teriam sido feitos na Inglaterra, assim como suas camisas e calças de cáqui, suas cuecas e camisetas, suas meias e seu chapéu marrom de feltro. Feltro não era um material apropriado do qual um chapéu com a finalidade de oferecer sombra no sol quente deve ser feito, mas meu pai deve ter visto e admirado a foto de um cavalheiro inglês usando esse tipo de chapéu na Inglaterra, e essa foto que ele viu deve ter sido tão atraente que fez com que ele usasse, por quase toda sua longa vida, o chapéu errado para um clima quente. (Tradução minha).

A título de exemplo, no conto *A ladder to the stars* (1940), o autor conta a história de três amigos, Blake, Barlow e Osgood, que discutem o futuro político da Jamaica dos anos 1940. Barlow assume que a autonomia do povo jamaicano é crucial para o seu desenvolvimento enquanto país independente. Vê como meio de alcançar essa autonomia a implantação de uma universidade, que funcionaria como uma instituição promotora da liberdade de livre pensamento e do desenvolvimento da maturidade intelectual dos jovens habitantes da ilha. Surpreendido com a proposição de Barlow, Osgood questiona a capacidade da Jamaica de se auto governar. Defendendo sua proposição inicial, Barlow argumenta:

*think, does it matter so very much whether or not we are equipped to make a spanking success of it right at the start? Think of the people who have been ruling us these three hundred years. Look at the conditions today. Would you say that for all their experience in colonial administration they had made a success of it down here?*

[...]

*[...] there was a spirit of genesis among the people of this island at this time; an upgetting, a bestirring of themselves. No longer were they to be kept in bondage to lies, no longer were they to be lulled into a sense of false security about themselves and the future. They knew that the making of that future lay within their own hands. And it was theirs to determine. [...] These people felt strongly their lack of responsibility in the management of their own affairs. They wanted to be responsible for themselves and for their future, and for the future of their children, and their children's children. [...] they wanted to take again their own lives as it were, and to find their destiny as a nation of free men. (MAIS, 1940, p. 2).<sup>14</sup>*

O personagem Osgood, nesse contexto, representa milhares de pessoas cujos antepassados foram vítimas da escravização e de tudo que advém dessa catástrofe humana. Alguém que, por ter a sua identidade apagada, por ter sido silenciado ao longo da história, desenvolveu um complexo de inferioridade em relação à cultura e

---

<sup>14</sup> “[...] pense, isso importa tanto se estamos ou não preparados para fazer disso um sucesso esmagador logo no começo? Pense nos povos que nos governam por trezentos anos. Considere as condições atuais. Você diria que por conta de toda experiência deles em administração de colônias eles tinham alcançado sucesso aqui?

[...]

[...] havia um espírito genuíno nas pessoas dessa ilha naquele tempo; uma braveza, uma altivez delas mesmas. Elas não mais se colocariam a serviço de mentiras, elas não mais se deixavam enganar por um falso sentimento de segurança sobre elas mesmas e o futuro. Elas sabiam que a construção do futuro estava em suas mãos. E cabia a elas determinar. [...] Essas pessoas sentiam fortemente sua falta de responsabilidade em assuntos dos seus próprios interesses. Elas queriam ser responsáveis por si mesmas e pelos seus futuros, e pelos futuros dos seus descendentes. [...] Elas queriam tomar de volta suas próprias vidas como antes e encontrar seus destinos como uma nação de pessoas livres [...].” (Tradução minha).

ao comportamento da classe dominante. Barlow, por sua vez, representa aqueles que, cientes dos impactos causados pelo imperialismo europeu durante séculos de colonização, desprezam não apenas o modelo de governo ocidental, mas tudo que a cultura europeia patriarcal branca católica representa. Por essa razão, na primeira parte do trecho acima, Barlow questiona a capacidade de governo da metrópole europeia, tendo como argumento o resultado dessa gestão refletido nas péssimas condições de vida observadas na Jamaica dos anos 1940.

Já na segunda parte, ele exalta a altivez do povo jamaicano, visto que este, mesmo diante de todo sofrimento causado pelos governos imperialistas, se manteve confiante na sua capacidade de gerir suas próprias vidas e lutar pela conquista da independência. Nesse sentido, a maneira como Barlow descreve esse povo na segunda parte da citação nos remete às considerações do martinicano Aimé Césaire (2010) sobre colonização e civilização quando ele diz que “[...] os colonizados sabem que, no decorrer de tudo, possuem uma vantagem sobre os colonialistas. Sabem que seus “amos” provisórios mentem.” (CÉSAIRE, 2010, p.16). A partir dessa premissa, não resta dúvida de que o complexo de inferioridade, resquício de anos de colonização europeia, não se mostrou capaz de silenciar aqueles que traduzem a traumática história de um passado não muito distante, contada pelos vencedores, em narrativas que dialogam com as experiências de vida das pessoas que sofreram na pele, no coração e na mente, os impactos negativos causados pelo regime imperialista europeu. Um dos principais desafios, no entanto, seria como levar essas narrativas para outros espaços; como colocar em evidência, em outras culturas, para além das ilhas caribenhas, as ideologias presentes nessas narrativas. É sobre essa questão que me debruço a seguir.

### 2.2.2 *Bob Marley & The Wailers*: a voz dos que clamam no Caribe

Conforme sinalizado anteriormente, as narrativas de resistência nas ilhas caribenhas revelam muito do que as pessoas daquela região sofreram sob o regime imperialista ocidental. A questão aqui seria: levando em consideração as peculiaridades de suas culturas, como garantir que as ideologias presentes nessas

narrativas ganhassem corpo em outras regiões do planeta, povoadas por culturas diversas? É nesse contexto que, em 1962, surge o grupo *The Wailers*, formado por Bob Marley, Peter Tosh, Bunny Wailer, Beverley Kelso, Cherry Smith e Junior Braithwaite, com a ideia de construir uma identidade musical jamaicana e, através da música, dar mais visibilidade a tais ideologias para além das ilhas caribenhas.

Essa tarefa, todavia, não era uma das mais fáceis. Na Jamaica dos anos de 1960, o *R&B*<sup>15</sup> era dominado pelas músicas dos famosos grupos vocais. Suas suaves melodias inspiraram muitos imitadores jamaicanos que adotavam o mesmo figurino (terno e gravata), numa tentativa de equipararem-se a esses grupos e, assim, conseguirem alguns fãs. Dessa forma, para a música das pessoas das classes sociais menos favorecidas dar certo era preciso achar um produtor e impressioná-lo. Nenhum produtor, naquele contexto, ficaria impressionado com um estilo despojado, muito distante do figurino dos grupos vocais afro-estadunidenses que davam muito lucro naquela década. No caso dos *The Wailers*, fazia-se necessário que este grupo fosse capaz de achar sua própria identidade enquanto grupo musical para poder competir com os demais grupos já estabelecidos na mídia local. Foi a partir daí que, ao pensarem no nome da banda, seus integrantes optaram a princípio por *Wailing Wailers* e, posteriormente, *The Wailers*.

Segundo o *Cambridge Dictionary*, o verbete *wail*, radical de *wailing* e *wailers*, diz respeito a um brado, um clamor em alta voz, causado normalmente pela dor ou pela tristeza.<sup>16</sup> Com o nome *The Wailers*, a banda propunha expressar oralmente as angústias de 99% do povo jamaicano que vivia nos guetos em situação de extrema vulnerabilidade social, tendo que lidar com o despreparo dos agentes de segurança pública cujas abordagens, truculentas, tornavam ainda mais traumáticas as experiências de vida naquela região. É por conta disso que, quando perguntado sobre as dificuldades de sobrevivência na periferia de *Trench Town*, Bob Marley diz

---

<sup>15</sup>“*R&B* é a abreviatura do termo *Rhythm & Blues*, criado pela revista *Billboard* para substituir o pejorativo *Race Music*. Quanto ao significado do nome, a parte do “rhythm” diz respeito à típica dependência de compassos 4/4 e o uso liberal de uma batida rítmica, em que a segunda e a quarta batida de cada compasso é acentuada. Já o “blues” vem das letras e melodias das canções, que eram sempre tristes ou melancólicas, especialmente no período da Segunda Guerra Mundial. Nos anos 1970 o termo se expandiu e se tornou um termo genérico, abrangendo também os estilos *soul* e *funk*. Atualmente, embora o *soul* e o *funk* tenham características singulares, *R&B* pode ser livremente usado para a maioria das canções urbanas afro-estadunidenses.”

*Thought.Com: The Origins and History of R&B Music*. (Tradução minha). Disponível em: <https://www.thoughtco.com/what-is-randb-music-2851217>. Acesso em: 11 fev. 2019.

<sup>16</sup>Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/help/codes.html>. Acesso em 09 fev. 2019.

que “[...] a sobrevivência era fácil. O único problema era a polícia. Eles te pegam, arma uma pra cima de você, você é preso [...] e aí é problema ser de *Trench Town*.”<sup>17</sup>

É importante notar nas palavras do artista o conceito POLÍCIA É PROBLEMA. Vale a pena lembrar, entretanto, que na ocasião em que ele foi questionado, tal conceito, criado a partir da experiência de vida em *Trench Town*, já havia alcançado uma diversidade de culturas em outras partes do mundo. O mais intrigante nesse desfecho é: como metáforas desse tipo foram recebidas em outras culturas, fora da Jamaica, em países europeus onde agentes de segurança eram honrados e admirados a ponto de suas ações cotidianas atraírem os olhos atentos de turistas de todos os cantos do planeta? É muito provável que a resposta a essa questão seja sintetizada em duas palavras, *Reggae Music*.

Com origem na Jamaica dos anos 1960, o estilo musical *Reggae Music*, tido inicialmente como um tipo de música de menor valor, passa a competir em pé de igualdade com estilos já estabelecidos, tais como o *R&B* e o *Jazz*. No *Reggae*, as temáticas europeias e estadunidenses do Pós-Guerra dão lugar a temas de cunho nacionalista, tais como as denúncias das injustiças sociais promovidas por governos descomprometidos com a qualidade de vida dos jamaicanos socialmente mais vulneráveis, o racismo, e a filosofia Rastafári. O movimento Rastafári tem como princípios básicos a fuga dos grandes centros urbanos e a busca de mais contato com a natureza; a valorização das culturas e das histórias de origens africanas em detrimento das histórias contadas pelos homens brancos europeus.

Em 1974, depois da saída de dois integrantes do grupo *The Wailers*, Bob Marley cria uma banda de *Reggae* chamada *Bob Marley & The Wailers*, cujas composições, várias delas de sua autoria, deram ênfase às temáticas mencionadas. Com a fama e o sucesso conquistados na ilha, a banda se projeta para o mercado internacional, certos de que estavam diante de um grande desafio - conseguir espaço na mídia internacional com um estilo musical genuinamente jamaicano. Que esperar desse público até então desconhecido para o grupo? A citação seguinte é um breve relato de como se deu a receptividade dessa banda em Londres:

---

<sup>17</sup>REGGAE *the story of Jamaican music BBC documentary*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oypi5OPD0s4>. Acesso em 30 ago. 2018.

Na Grã-Bretanha, em meados dos anos 1970 tinha havido tumultos em Notting Hill. A comunidade negra, sobretudo a jamaicana, que antes era tranquila e bem-comportada, contava com uma geração que não toleraria os avisos que se via em Londres de “não aceitamos negros, irlandeses e cães”. E eles saíam às ruas para lutar. Muito da riqueza britânica veio às custas da escravidão, então, esses movimentos na sociedade sem dúvida aumentaram a popularidade de Bob. (Jeremy Collingwood).<sup>18</sup>

Diante disso, pode-se dizer que, levando-se em consideração o cenário de muitas ex-colônias europeias na região caribenha, na América Central e na América Latina, bem como a diáspora da população negra na Europa, a tradução do metafórico *wail* específico da Jamaica ganhou proporções exponenciais se tornando bastante popular, inclusive no Brasil.

Assim como o *wail* presente na nomenclatura da banda e o conceito POLÍCIA É PROBLEMA, presente na fala do seu vocalista, muitas outras metáforas conceituais são encontradas nas diversas músicas compostas pelo grupo *Bob Marley & The Wailers* (1974-1981). Na seção seguinte, explorarei algumas das canções do grupo na tentativa de apontar algumas dessas metáforas conceituais.

---

<sup>18</sup>REGGAE *the story of Jamaican music BBC documentary*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oypi5OPD0s4>. Acesso em: 30 ago. 2018.

### 3 METÁFORAS CONCEITUAIS NAS CANÇÕES DE BOB MARLEY DOS ANOS 1970

Nesta seção, sinalizo alguns procedimentos metodológicos em relação à escolha do objeto de análise e aponto metáforas conceituais presentes nas canções em estudo. Lanço mão de outras canções escritas em inglês, selecionadas pelos sujeitos da pesquisa, para verificar se os estudantes entendem metáforas nessa língua. Em seguida, discorro sobre como se reflete a compreensão das metáforas pelos alunos na sua tradução das canções de Bob Marley para o português.

#### 3.1 Definindo o objeto

A produção artística da Banda *Bob Marley & The Wailers*, de 1974 até 1981, ano da morte do vocalista Bob Marley, constitui em si um material muito rico no que diz respeito às questões de combate às injustiças sociais, de valorização da cultura afro e da identidade nacional jamaicana. A ideia de analisar todas as canções produzidas e interpretadas por esse grupo, além de ser incompatível com as limitações de tempo para essa etapa da pesquisa, seria um esforço dispensável para os objetivos do presente trabalho. Dessa forma, optei por trabalhar com os álbuns lançados na década de 1970, especificamente a partir de 1974, quando se deu a criação da banda *Bob Marley & The Wailers*, após a saída de Peter Tosh e Bunny Wailer do grupo.

Entre 1974 e 1979, a banda gravou 06 (seis) álbuns: *Natty Dread*<sup>19</sup> (1974), *Live!* (1975), *Rastaman Vibration* (1976), *Exodus* (1977), *Babylon by Bus* (1978) e *Survival* (1979). Nesses álbuns, identifica-se algumas canções que foram regravadas, de maneira que essas tais se repetem em mais de um deles. Além disso, percebe-se também que em meio às temáticas de maior relevância política e social estão canções mais voltadas para o entretenimento. Diante disso, levando em consideração a quantidade de sujeitos da pesquisa, e entendendo que o processo

---

<sup>19</sup>Considerado uma transição importante na discografia de Bob Marley, *Natty Dread* foi o primeiro álbum lançado como *Bob Marley & The Wailers*. O primeiro gravado sem os antigos companheiros de banda Peter Tosh e Bunny Wailer. Também foi o primeiro gravado com as *I-Three*, um trio de cantoras que incluía Rita Marley (esposa de Bob Marley), Marcia Griffiths e Judy Mowatt. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Natty\\_Dread](https://pt.wikipedia.org/wiki/Natty_Dread)>. Acesso em 11 jan. 2018.

de tradução é uma atividade de natureza coletiva, a logística que se apresentou mais viável foi a escolha de uma canção de cada álbum para ser traduzida por grupos de dois e três estudantes, tendo o cuidado de observar aquelas que abordam temas com maior relevância histórica, social e política. São elas: *Natty Dread*, do álbum homônimo; *Get Up, Stand Up, (Live!)*; *Rat Race (Rastaman Vibration)*; *One Love (Exodus)*; *War/No More Problem (Babylon by Bus)* e *Babylon System (Survival)*.

### **3.2 Metáforas conceituais em *Natty Dread*; *Get Up, Stand Up*; *Rat Race*; *One Love*; *War/No More Problem*; e *Babylon System***

Como vimos anteriormente, a metáfora ocorre quando o entendimento de um dado domínio de experiência humana é possível em função de outro domínio. É um mapeamento muito bem estruturado das características de um domínio fonte num domínio alvo, em que se destacam correspondências ontológicas entre entidades de ambos os domínios. Aponto em *Natty Dread* algumas situações em que esse mapeamento se torna bastante visível.

Primeiro, em se tratando do título, a palavra *natty* em seu domínio fonte pode significar elegante, inteligente e “estiloso”, ao passo que *dread* significa sentir-se extremamente preocupado a respeito de algo que está para acontecer; um forte sentimento de medo ou preocupação. No quarto verso da primeira estrofe, temos o termo *dreadlock*, em que *lock* pode significar tanto uma mecha de cabelo crespo quanto uma forma de imobilizar um oponente numa situação de luta.<sup>20</sup> Nota-se que, se priorizarmos uma análise apenas no nível lexical, certamente o leitor terá dificuldade de identificar as metáforas presentes no título e na primeira estrofe. Numa leitura mais atenta, no entanto, notam-se nomes de dois países, Congo e Babilônia. Que nos dizem esses nomes? Sendo eles o domínio fonte, qual seria o domínio alvo?

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles>> Acesso em 16 fev. 2019.

Diante do exposto, para além de uma análise lexical, faz-se necessária uma breve reflexão sobre a que tipo de experiência humana esses domínios cognitivos se referem. *Natty Dread*, *Dreadlock*, Congo e Babilônia nos remetem ao período de escravização e diáspora dos povos africanos, que foram tirados dos seus países de origem (República Popular do Congo é um deles) para trabalhar em países europeus (Babilônia=metrópoles europeias) e suas respectivas colônias fora da África (Ilhas Caribenhas, e Américas). Para além de serem forçados a deixar suas terras de origem, esses povos tiveram suas culturas marginalizadas, seus discursos silenciados, suas identidades apagadas durante todo período de colonização europeia, causando um forte impacto na sua autoestima enquanto africanos e na crença de uma mudança para melhor. Com a letra da canção o que se percebe é uma tentativa de resgate dessa autoestima perdida e da valorização das raízes africanas. A partir da análise dessa experiência, temos aqui, portanto, pelo menos dois conceitos: (i) NATTY DREAD SÃO POVOS DE ORIGEM AFRICANA e (ii) POVOS DE ORIGEM AFRICANA SÃO ELEGANTES, CORAJOSOS E INTELIGENTES.

Logo no quinto verso da primeira estrofe, temos “*Eh! Children get your culture (Natty Dreadlock)*” em que o adjetivo *natty* (inteligente, elegante e charmoso), que também pode significar “nativo”, é apresentado para as crianças como sendo suas culturas genuínas, despertando nessas o interesse por cultivar e admirar suas raízes culturais. Quanto ao *Dreadlock*, esse, além de se referir a um aspecto físico do povo africano, pessoas de cabelos crespos, é também um símbolo de resistência, de guerra ao terror, de neutralização do medo causado pelas antigas punições dos donos de pessoas escravizadas. Podemos dizer, assim, que não apenas a primeira estrofe, mas a canção como um todo, sempre acompanhada da expressão *Natty Dread*, lançada no contexto de recém-independência jamaicana, carrega metáforas de valorização da cultura e identidade local, resistência e luta por direitos e mais qualidade de vida para o povo daquela ilha.

Assim como *Natty Dread*, *Get Up*, *Stand Up* apresenta algumas metáforas que nos dizem muito a respeito da cultura jamaicana. Isso se revela desde o título até o último verso da canção. Destaco alguns trechos apenas a título de exemplo. Opto por reproduzi-los na língua de partida para oferecer ao leitor a oportunidade de apreciar os efeitos sonoros das rimas presentes na canção, bem como para

identificar outras metáforas que, para dar conta do meu objetivo nessa etapa da pesquisa, deixarei para analisá-las em momento oportuno.

Vejamos os versos que se seguem:

- i) “*Get up, stand up: stand up for your rights!*”
- ii) “*Preacherman, don't tell me, / Heaven is under the earth*”
- iii) “*Almighty God is a living man*”

Uma breve reflexão dos versos acima evidencia algumas metáforas conceituais que parecem comuns a boa parte das canções do grupo *Bob Marley & The Wailers*. Em (i), os verbos *get up* e *stand up*, expressões comuns do cotidiano, revelam o conceito BOM É PARA CIMA. O levantar e resistir, ou elevar-se, nesse contexto, soa como um chamado para a luta por direitos básicos negados aos escravizados e aos seus descendentes no contexto da Jamaica dos anos 1970. A metáfora em (i) dialoga com (ii), visto que ali temos uma crítica à imposição da religião do colonizador, cujo discurso se baseia na metáfora O PARAÍSO É DEBAIXO DA TERRA. Esse conceito faz referência a trechos da Bíblia utilizados pelos europeus para conter possíveis atos de rebeldia por parte dos colonizados. São sustentados na premissa de que aqueles que guardam os mandamentos, conquanto vivam numa situação desfavorável no tempo presente, após sua morte, herdarão o paraíso. Entendendo que, na nossa cultura, a maioria das pessoas mortas é enterrada, indo, portanto, para debaixo do chão, o artista resiste ao discurso dos colonizadores, que professam o contrário – que as pessoas vão para o paraíso.

Resistências a esse conceito (O PARAÍSO É DEBAIXO DA TERRA) encontram-se em grande parte da literatura caribenha. Em especial, colocada de forma bastante irônica, pela escritora Jamaica Kincaid, através da narradora personagem de *On seeing England for the First Time* (1991). A protagonista é uma menina em idade escolar que, numa sala de aula, vê a professora abrir o mapa da Inglaterra e dizer com bastante entusiasmo: “Essa é a Inglaterra”. Para a garota, a professora fala de forma tão empolgada, como se estivesse se referindo a Jerusalém, que, segundo ela, era o lugar para onde todas as pessoas boas iriam, mas apenas quando morressem. Esse “apenas quando morrer”, para a personagem, soa como um engodo, visto que depois de mortos nossos corpos são rapidamente consumidos pelas bactérias debaixo da terra.

Em (iii) temos o conceito DEUS É UM HOMEM VIVO, que revela um claro desprezo pela versão católica europeia do Cristianismo. Na canção, o deus todo-poderoso é um ser de carne e osso. Isso nos remete aos princípios da religião Rastafári, que tem na figura do imperador etíope, Haile Selassie, a encarnação do messias prometido por Deus, descendente direto do rei Salomão, filho de Davi. Existia naquele contexto a esperança de que essa liderança política e religiosa fosse reunir na África todos os africanos que estivessem dispersos em outras partes do planeta. E ali, todos reunidos, com um só sentimento, estariam livres do estilo de vida opressor dos grandes centros industriais das metrópoles europeias e de tudo que elas representam.

Em *Rat Race* encontramos uma descrição detalhada do que seria esse estilo de vida fora da terra-mãe África. Para começar, como expressão idiomática, *Rat Race* refere-se ao estilo de vida competitivo das cidades, onde as pessoas tendem a estar sempre em busca de mais poder de compra, *status* social cada vez mais elevado e mais influência nas decisões políticas, colocando em segundo plano valores importantes, tais como o amor e respeito ao próximo, a honestidade e a dignidade da pessoa humana. Nessa busca, é muito comum as pessoas assumirem uma carga de trabalho muito acima da que podem sustentar, tendo que adotar uma rotina de idas e voltas rápidas de uma atividade para outra se assemelhando aos movimentos dos roedores.

Quando tomados isoladamente, os dois termos podem significar coisas bastante diversas. *Rat*, por exemplo, é um símbolo de doença, aquela espécie responsável pela disseminação da Peste Negra que matou milhões de pessoas entre os séculos XIV e XIX. Além disso, para algumas culturas, a exemplo das da região nordeste do Brasil, *rat* pode significar alguém desonesto, ladrão. Quanto a *Race*, além de significar corrida, competição, significa raça, etnia, classe ou categoria de algo. Dessa forma, já a partir do título, e confirmados ao longo da canção, notam-se os conceitos A VIDA NA CIDADE É UMA COMPETIÇÃO e A VIDA NA CIDADE É UMA DOENÇA. Que nos dizem esses dois conceitos em termos da cultura jamaicana dos anos 1970?

Para entender tais metáforas da vida como competição e como doença na Jamaica dos anos 1970, é preciso destacar que, naquela década, a ilha passava por um momento bastante conturbado, de intensos conflitos sociais causados pela

extrema pobreza advinda dos boicotes estadunidenses à política do governo socialista jamaicano. O desemprego e a falta de oportunidade para os jovens promoveram um alto índice de violência urbana, em que uma quantidade enorme de pessoas eram assassinadas nos conflitos entre gangues rivais. Diante disso, a ação truculenta do Estado para reprimir esses atos de violência dizia ainda mais os grupos socialmente mais vulneráveis, entre os quais os que faziam parte do Movimento Rastafári. Como se percebe na canção, o artista escreve: *Don't involve Rasta in your say say*<sup>21</sup> (segunda estrofe, verso décimo primeiro) justamente para combater os estereótipos criados em torno desse grupo.

A vida na cidade, entendida a partir da metáfora da doença, faz parte, portanto, de uma filosofia diferente. Uma filosofia de vida mais próxima da natureza, onde valores como a paz, o amor, a tranquilidade e o respeito à liberdade de pensamento são constantemente cultivados; onde as pessoas se sentem melhores por estarem mais próximas umas das outras, filosofia Rastafári. Nesse sentido, *Rat Race* dialoga com *One Love*, canção que analiso a seguir.

Em *One Love*, o domínio cognitivo “amor” é entendido em termos do domínio “união”. Assim, temos o conceito AMOR É UNIÃO. A exploração desse conceito na canção *One Love* foi fundamental para a sensibilização do povo jamaicano na década de 1970, visto que aquele país se encontrava em um contexto de violência urbana, fomentada pelo cenário político, que deixou a ilha dividida entre aqueles que apoiavam o *Labor Party* (partido conservador) e o *People's National Party* (partido de esquerda). No entanto, tal metáfora, propagada através da canção *One Love*, não foi muito bem interpretada por um dos grupos de militantes políticos jamaicanos. Para esse grupo, a canção *One Love* era um indício de que Bob Marley teria se aliado ao grupo político que representava a classe dominante, sendo por isso considerado traidor das suas origens e do povo jamaicano. Como consequência, o artista quase foi morto em uma tentativa de homicídio orquestrada por tais militantes.

AMOR É UNIÃO tem a ver também com o encontro de todos os povos negros espalhados pelo mundo de volta para um único coração, o continente africano. Para além disso, esse amor explorado na canção diz respeito àquele amor que coloca todos os credos, etnias e posições sociais em pé de igualdade, de maneira que em

---

<sup>21</sup>“Não envolva os Rastas em sua fala.” (Tradução minha).

nome desse amor não se justificam injustiças sociais, nem discriminações étnicas e/ou religiosas contra qualquer indivíduo ou grupo. É um amor respaldado sobretudo no princípio do respeito à dignidade da pessoa humana. Nesse contexto, na quarta estrofe, o artista interroga: *Is there a place for the hopeless sinner? / Who has hurt all mankind just to / Save his own beliefs?* Em outras palavras, que fazer com aqueles que provocaram o sofrimento da humanidade inteira só para defenderem suas próprias crenças? Há perdão para esse tipo de pessoa? Aqui, distingue-se uma crítica aos missionários jesuítas que, em nome da Igreja e com o apoio do sistema colonial de governança, adentravam nas colônias impondo sua fé e religião sem respeitar a espiritualidade dos povos que já habitavam essas áreas. AMOR É UNIÃO, portanto, é um conceito universal, mas na canção *One Love* ele é tratado a partir do ponto de vista de quem sofreu as consequências de um conceito de amor que se aplicava apenas a alguns poucos privilegiados e não a toda humanidade. Nesse sentido, o conceito de amor em *One Love* dialoga com outra metáfora na canção *War/No More Problem*.

*War/No More Problem* é composta por trechos do discurso do imperador Haile Selassie, proferido na então Assembleia Geral da Liga das Nações em 1936, adaptado para uma canção no estilo *Reggae* pela banda *Bob Marley & The Wailers*. Nessa canção, o conceito de paz vai muito mais além do óbvio (ausência de conflitos). Nela, PAZ É A GARANTIA DA EQUIDADE DE DIREITOS.

Conforme colocado já na primeira estrofe, o narrador diz que, para que haja paz, toda filosofia baseada na superioridade de uma determinada raça em relação a outras deve ser descartada, desacreditada e abandonada. É preciso, como em *One Love*, que essa paz seja uma conquista universal e não apenas de algumas potências mundiais que conquistam a paz através do poder das armas de fogo. É a partir desse pressuposto que na canção se apresentam alguns desafios para que essa paz enquanto equidade de direitos seja alcançada.

São elencados o combate ao regime *Apartheid* da África do Sul e o sistema de governo antidemocrático em Angola e Moçambique. O narrador diz que enquanto existirem essas desigualdades de direitos não haverá paz no continente, porque “*we Africans will fight / We find it necessary and we know we shall win*”<sup>22</sup> (terceiro e

---

<sup>22</sup>“nós africanos lutaremos/Nós achamos necessário e sabemos que venceremos.” (Tradução minha).

quarto verso da nona estrofe). Constata-se, nesse conceito de paz presente na canção, uma tomada de consciência de que a paz nem sempre é algo transcendental, conquistada apenas pelos espíritos mais nobres, mas é também uma conquista que, para ser alcançada, em muitos contextos, se faz necessária a luta por ela.

Já em *Babylon System*, para finalizar, é importante atentar que essa palavra (Babilônia)<sup>23</sup> é um domínio fonte de bastante relevância para o entendimento das metáforas presentes na canção. Como antiga potência econômica e cultural, o império babilônico regido pelos Nabucodonozores era bastante conhecido pelas suas práticas de invasões, pilhagens de territórios alheios e escravização dos povos capturados nas terras invadidas. Identifica-se, portanto, a primeira metáfora: BABYLON É EUROPA. Com essa metáfora o narrador chama atenção para a maneira como o perverso sistema de governo da antiga Civilização Mesopotâmia se materializa milhares de anos depois no imperialismo ocidental na África e nas Ilhas Caribenhas. A canção como um todo, portanto, é um grito de protesto contra esse desumano sistema de governança e os impactos do mesmo na vida dos povos colonizados, os africanos.

Já nos primeiros três versos da primeira estrofe, o narrador diz: *We refuse to be / What you wanted us to be / We are what we are.*<sup>24</sup> Isso posto, fica clara a posição do eu lírico em relação à maneira ocidental de descrever a cultura e os costumes africanos. Em outras palavras, colocando no contexto jamaicano, essa nação defende o direito sagrado de falar por si mesma. Colocar a realidade em sua volta a partir do ponto de vista do seu próprio povo, não sob uma ótica eurocêntrica. A razão para essa recusa ao sistema e ao ponto de vista ocidental está sintetizada em outro conceito metafórico. Primeiro verso da terceira estrofe: BABYLON SYSTEM IS THE VAMPIRE.

---

<sup>23</sup>Foi uma cidade da região homônima, na Mesopotâmia, situada nas margens do rio Eufrates. As suas ruínas encontram-se a norte do centro da cidade atual de Al-Hillah, capital da província de Babil, no Iraque, situada a 100 km a sul de Bagdade. Em pelo menos duas ocasiões, a primeira no século XVIII a.C. e a segunda no século VI a.C., foi capital da principal potência da Mesopotâmia e, nesses períodos, é possível que tenha sido a maior cidade do mundo, na qual existiam alguns dos monumentos mais impressionantes da Antiguidade e que ocupava uma área de cerca de 10 km<sup>2</sup> defendida por várias cercas de imponentes muralhas.

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Babil%C3%B3nia\\_\(cidade\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Babil%C3%B3nia_(cidade)). Acesso em: 17 fev. 2019.

<sup>24</sup> “Nós recusamos ser/O que você queria que fôssemos/Somos o que somos.” (Tradução minha).

Já vimos que Babilônia é um conceito metafórico, cujo domínio alvo é Europa. Assim, conforme reza a lenda, o vampiro é alguém que tira o seu sustento sugando o sangue de um ser vivo, é possível afirmar que o conceito metafórico BABYLON SYSTEM IS THE VAMPIRE sintetiza o sistema de governo ocidental, que, incapaz de assumir sua fragilidade, tenta se sustentar a partir da exploração de outros povos, nomeadamente os africanos. A canção resume o sentimento de revolta, de uma Jamaica insatisfeita com o fato do seu povo ter sido covardemente explorado pelas grandes potências europeias e pela falta de sanções impostas a esses países para que os mesmos fossem obrigados a reparar os danos causados às suas ex-colônias.

Em síntese, esses seis álbuns, lançados em anos diferentes, assim como as seis canções analisadas, que apresentam metáforas diferentes, têm como ponto comum o discurso de resistência, da luta por equidade de direitos, a valorização das culturas e identidades locais, bem como o cultivo de valores, tais como o amor, a esperança e a braveza no contexto da Jamaica dos anos 1970. Interessa-me, no entanto, entender como essas metáforas são compreendidas no contexto brasileiro atual.

Conforme anteriormente mencionado, a compreensão de metáforas perpassa o entendimento da língua e cultura de partida, bem como do contexto sócio-histórico de produção das mesmas. Assim, considerando que, sendo ex-colônia britânica, a Jamaica é também um país anglófono; além disso, as canções analisadas foram compostas em língua inglesa, nesta pesquisa me interessam possíveis respostas para as seguintes questões: (i) de que forma alunos de Língua Inglesa como língua estrangeira compreendem as metáforas em canções nesse idioma? (ii) como se reflete a compreensão das metáforas pelos alunos na sua tradução para o português das canções analisadas? (iii) como a ideologia das canções de Bob Marley investigadas é interpretada por alunos de Língua Inglesa? e (iv) de que modo a compreensão das ideologias observadas nas canções de Bob Marley pode dialogar com a cultura brasileira e revelar posturas ideológicas diversas em relação à conjuntura socioeconômica e cultural deste país?

### 3.2.1 Refletindo sobre a compreensão de metáforas em canções escritas em língua inglesa

É sabido que as duas línguas, a inglesa e a portuguesa, possuem muitas características em comum. Isso se percebe tanto no nível sintático (ambas seguem o padrão sujeito - verbo - complemento) quanto no léxico, haja vista a quantidade expressiva de vocábulos cognatos. No que diz respeito aos aspectos sócio-históricos e culturais, é relevante assinalar que ambas as línguas são de origem europeia, com forte influência do latim, que até o século V era o principal idioma usado na Europa devido à supremacia do Império Romano. Com a queda do Império Romano e, séculos mais tarde, com a expansão marítima europeia e a exploração de outros espaços por essas duas potências econômicas (Inglaterra e Portugal), tanto a língua portuguesa quanto a língua inglesa se projetaram para além da Europa. Tornaram-se as línguas oficiais de cada uma das suas colônias, dos territórios invadidos, de cada comunidade silenciada pela força das armas no período de colonização.

Já no século XX, marcado por duas grandes guerras mundiais e pelo advento da internet, a língua inglesa se sobressai em termos de projeção internacional, de maneira que esse idioma passa a ser a língua das grandes conferências mundiais, dos fóruns internacionais, da computação e do cinema (esse último impulsionado pela indústria hollywoodiana). Por conta disso, no Brasil, tal idioma começa a fazer parte do currículo escolar desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, o que justifica a necessidade de cursos de nível superior para a formação de professores que atuarão nessa frente de trabalho, tanto na Educação Básica quanto na de nível superior.

Vale lembrar que, apesar de toda essa projeção internacional da língua inglesa, percebe-se ainda uma supervalorização desse idioma falado em algumas regiões em detrimento do falado em outras. Prova disso são as capas dos CD, DVD, de dicionários e livros didáticos, bem como a decoração das *webpages* produzidas para fins de ensino e de aprendizagem dessa língua, que, em sua maioria, são ilustradas com símbolos de alguns países e não de outros que também têm como idioma oficial a língua inglesa.

Diante disso, para o brasileiro estudante de língua inglesa, a compreensão das produções artísticas produzidas nesse idioma pode se constituir um desafio, na

medida em que essas produções, para além de um possível rigor estético, carregam as marcas das diversas culturas de partida com as quais o aprendiz pode não estar familiarizado, uma vez que sua referência cultural está baseada nas culturas hegemônicas de um ou de dois países anglófonos.

Nesse contexto, na etapa da geração de dados, senti a necessidade de elaborar instrumentos<sup>25</sup> que me permitissem obter dos sujeitos da pesquisa suas impressões sobre as metáforas presentes em canções diversas, compostas em língua inglesa, para só depois especificar o trabalho com as canções do grupo *Bob Marley & The Wailers*. A escolha das canções ficou a critério de cada estudante ou grupo de estudantes cujos nomes oficiais, por uma questão ética, não menciono nesse texto. As referências a cada um deles se darão, portanto, através de nomes fictícios.

Onze canções foram escolhidas: *Drunk on Love* (Rihanna, 2011); *Heroin* (Lana Del Rey, 2017); *Crucified* (Bella & Filippa, 2017); *H.O.L.Y.* (Nate Cyphert e William Wiik Larsen, 2016); *Red Lips* (Sam Bruno, 2016); *Fake Plastic Tree* (Radiohead, 1995); *Karma Police* (Radiohead, 1997); *Replica* (Sonata Arctica, 1999); *I'll be there for you* (Richie Sambora, 1988); *Your Body is a Wonderland* (John Mayer, 2001) e *A Thousand Years* (David Hodges/Christina Perri, 2011). Como se percebe, todas elas são canções compostas em língua inglesa, por artistas de diferentes países: Barbados, Estados Unidos da América, Finlândia, Inglaterra e Noruega. Foram compostas e/ou interpretadas por onze artistas e/ou bandas.

Curioso notar que, desse quantitativo de artistas, apenas 01 (uma) não é europeia e/ou estadunidense (Rihanna). Entre os europeus temos 01 (uma) banda inglesa (Radiohead), 01 (uma) banda finlandesa (Sonata Arctica) e um artista norueguês (W. W. Larsen). Já os artistas estadunidenses aparecem com um quantitativo equivalente em média a dois terços da soma de todos os artistas, ou seja, sete dos onze artistas escolhidos pelos sujeitos da pesquisa são estadunidenses (Lana Del Rey, Nate Cyphert, Sam Bruno, Richie Sambora, John Mayer, David Hodges e Christina Perri. Cabe aqui uma reflexão mais cuidadosa sobre as razões pelas quais se deu essa notável preferência pelas canções

---

<sup>25</sup>Consta no dossiê genético todo o material de intervenção didática utilizado como instrumento de pesquisa.

produzidas nos Estados Unidos e Europa, em detrimento de muitas outras produzidas fora dessa zona de interesse. Discuto essa questão mais adiante.

Conforme consta no instrumento de pesquisa, os estudantes, após escolher a canção, as apresentam para os demais colegas e para o professor. Em seguida, eles as analisam à luz da teoria da metáfora conceitual, apontando as metáforas conceituais e a relevância dessas para a compreensão da canção. Os estudantes, em sua maioria, que participaram se mostraram bastante familiares com a tarefa proposta, alcançando, assim, o objetivo final da atividade. A seguir, descrevo a forma como se dá a compreensão por alunos de língua inglesa das metáforas em canções nesse idioma, tendo como base os rastros deixados no dossiê genético, a saber: gravações em áudio das apresentações orais e o registro escrito no instrumento de avaliação - portfólio.

### 3.2.2 A compreensão por alunos de língua inglesa (sujeitos da pesquisa) das metáforas em canções nesse idioma

Começando com a canção *Drunk on Love*, apresentada pelo estudante Cayman, percebo que houve por parte deste uma nítida compreensão não apenas do conceito de metáfora conceitual como também da maneira como essa aparece em canções em língua inglesa. Nas palavras do próprio estudante, extraídas do instrumento de avaliação (portfólio), consta o seguinte registro:

*The conceptual metaphor presented in this song is LOVE IS ALCOHOL, where love is the target domain as it is a more abstract concept and alcohol is the source domain [...]. By analyzing the lyrics, it is possible to perceive how can be compared to alcohol, since the singer manages to find similar aspects between these two domains: when someone falls in love, they just cannot seem to think properly and do not know what they are doing, they just want to go for it and actually experience what is going on because it feels good. Love can also make you feel **addicted** to it, just as it happens with alcoholism. (grifo do aluno).<sup>26</sup>*

---

<sup>26</sup>“A metáfora conceitual apresentada nesta canção é O AMOR É ÁLCOOL, onde amor, mais abstrato, é o domínio alvo, e álcool, concreto, o domínio fonte [...]. Ao analisar a letra da canção, é possível perceber como o amor pode ser comparado com o álcool, visto que o cantor articula alguns aspectos similares entre esses dois domínios: quando alguém se apaixonou, ele/a não consegue

Apenas duas ressalvas são necessárias, sendo que, sobre a primeira, estudos mais recentes comprovam que, para além de domínios mais abstratos serem entendidos em termos de domínios mais concretos, podemos ter também o entendimento de um conceito abstrato em função de outro conceito abstrato, tais como TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É ESPAÇO, O AMOR É UM CONTENTAMENTO DESCONTENTE, entre outros. Da mesma forma podemos ter conceitos metafóricos envolvendo dois domínios concretos, tais como: A MULHER É UM MEIO DE TRANSPORTE, O HOMEM É UM FELINO, A MULHER É COMIDA, entre outros. Sobre a segunda, o estudante diz ser nessa canção o amor comparado ao álcool, o que pode dar margem a uma confusão conceitual, visto que a afirmação é sobre metáfora e não sobre comparação. Assim, não dizemos o amor é como o álcool, mas o amor é álcool.

A metáfora identificada por Cayman já se faz presente desde o título da canção *Drunk on Love*, mas ao longo da mesma temos várias estrofes que corroboram o que está posto no título. Abaixo transcrevo um deles, a primeira das doze estrofes, que mantenho na língua inglesa para que o leitor possa apreciar o contorno melódico na língua de partida.

*I feel like I'm a hopeless romantic  
I can't help falling in love  
I fiend for love  
I want it, I crave it  
I Just can't get enough*

Em uma olhada rápida já se percebem expressões e verbos relacionados ao amor que são também recorrentes quando se trata dos efeitos do álcool no organismo de uma pessoa. Começando pelo primeiro verso, temos o verbo *feel*, que é um verbo sensorial, ou seja, uma sensação. O amor, assim como o álcool, provoca sensações diversas. No segundo verso temos o verbo *fall*, que é o radical da expressão apaixonar-se em inglês, mas também significa cair, que é o que acontece com alguém que consome uma quantidade de álcool acima do que seu organismo é

---

racionalizar e não sabe o que está fazendo, ele/a apenas quer escolher a paixão e de fato experimentar o que está rolando, porque se sente bem. O amor também pode te **viciar**, da mesma forma que acontece com o álcool.” (ANEXO - A, p. 188, tradução minha).

capaz de suportar. No terceiro, quarto e quinto versos *fiend, want, crave* e na expressão idiomática *can't get enough*, podemos dizer que temos verbos e expressões que consolidam o conceito AMOR É ÁLCOOL identificado pelo estudante na canção, visto que são três verbos que denotam um forte desejo por conseguir algo e, quando relacionados à expressão idiomática do final da estrofe, sinalizam um estado de dependência.

Na segunda canção percebi certa dificuldade por parte dos estudantes na compreensão da atividade em geral e das metáforas conceituais. No entanto, afinal da apresentação oral, Granada e Antiga conseguiram identificar o conceito A VIDA HOLLYWOODIANA É O EFEITO DE UMA DROGA, na canção *Heroin*, de Lana Del Rey. Para além do título, que nomeia um tipo de droga, mas também se refere a uma personagem feminina que executa ações excepcionais em um determinado contexto, nas doze estrofes da canção temos indícios suficientes para corroborar o conceito identificado pelos estudantes, mas descrevo a segunda, que considero uma síntese de todas as outras.

*Life rocked me like Mötley  
Grabbed me by the ribbons in my hair  
Life rocked me ultra-softly  
Like the heavy metal that you wear*

No primeiro verso, o eu lírico descreve os altos e baixos da vida dos artistas em Los Angeles, trazendo como exemplo a banda Mötley Crüe, um grupo referência do Heavy Metal californiano dos anos 1980 e 1990. No segundo, essa mesma vida que o fez sofrer, de alguma forma o cativou de tal maneira que o deixou sem opção de reação. Tudo isso, conforme consta no terceiro e no quarto versos, foi feito de uma forma tão discreta e suave, e ao mesmo tempo tão traumática, como o efeito de uma droga ou de uma melodia de uma canção de *Heavy Metal*.

Para os participantes Granada e Antiga, com o conceito A VIDA HOLLYWOODIANA É O EFEITO DE UMA DROGA, a artista denuncia o estilo de vida de boa parte dos astros e estrelas do cinema hollywoodiano, que se entregam ao exercício de sua profissão com muita dedicação, mas em muitos casos têm dificuldade de lidar com a pressão dos padrões midiáticos de comportamento e até com casos de assédio moral e sexual. Diante de desafios dessa natureza, esses

artistas se encontram em um dilema, divididos entre o manter o glamour, a fama, o dinheiro e o poder advindos de contratos milionários e o abrir mão de tudo isso e lutar por mais qualidade de vida, optando por um estilo de vida mais modesto. Fundamentam essa análise os vários casos de artistas hollywoodianos que adotam comportamentos autodestrutivos, tais como o tabagismo, o alcoolismo e o uso de drogas ilícitas. O efeito dessas drogas, assim como Hollywood, causa sensações diversas, desde uma alegria intensa até uma depressão profunda.

Na canção *Crucified*, de Bella & Filippa, assim como na canção *Heroin*, o estudante Trindade teve uma dificuldade inicial de identificar os conceitos metafóricos presentes na letra. Todavia, ao longo da discussão com os demais colegas, ele aponta o conceito metafórico O AMOR É UMA LUTA INTERNA, mas não consegue encontrar na letra da canção pelo menos um trecho que revele tal conceito. Semelhante foi o desempenho de Montserrat que, ao apresentar a canção *H.O.L.Y.* e descrevê-la para seus colegas, termina a apresentação sem indicar um conceito metafórico na mesma.

Já Porto, com a canção *Red Lips*, demonstra certa segurança ao apontar nessa canção o conceito metafórico MULHER É PERIGO. Transcrevo, portanto, na íntegra as palavras do estudante quando, no instrumento de avaliação, ele registra a atividade em questão. Eis a seguir:

Foi uma nova atividade de compreensão de metáforas em uma forma de arte, agora a música. O objetivo era identificar metáforas em uma música e apresentá-las na sala de aula. A música por mim escolhida foi *Red Lips* do Skrillex com a Sam Bruno, uma música que aborda a imagem da mulher sedutora e perigosa, a ideia da própria sedução como um perigo, isto através da metáfora dos “*Red Lips*” os lábios vermelhos (com batom) em trechos “*Red lips always lie*” e também “*No, no, red lips have a filthy prize*” nós vemos um aviso para se afastar dessa “fonte de perigo” que seria mulher sedutora. E a imagem de perigo é sintetizada no trecho com a metáfora “*That's murder in her paradise*” há um assassinato dentro do paraíso dela, esse paraíso sendo o prazer que essa mulher poderia causar na “vítima” dela.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup>Extraído do dossiê genético do estudante, a saber: um portfólio que me serviu como instrumento de avaliação e de pesquisa.

Percebe-se, portanto, que Porto foi capaz não apenas de apontar as metáforas presentes na canção, como também relacioná-las entre si, facilitando a compreensão do texto como um todo.

Em *Fake Plastic Tree*, da banda britânica Radiohead, o estudante Lúcia ressalta alguns pontos bastante relevantes. Transcrevo-as na íntegra, conforme consta no instrumento de avaliação da disciplina, presente no dossiê genético.

[...] the teacher suggested that we make double or even individual presentations about some music that we like and present what metaphors we find in them. From there I was able to exercise everything I learned throughout the discipline with something I already knew, a song that I was used to listen to, that I was now being invited to look at this song with a slightly different, deeper look at the attempt to see the message being passed to the metaphors found there. I chose a song from the band Radiohead to make the presentation, I analyzed all the metaphors that I could find in it to present the group. I was also able to learn a lot by watching my colleagues' performances and I could see that we often underestimate the messages that the music goes through for lack of attention or even because we are not accustomed to looking in a more critical or attentive way to the songs.<sup>28</sup>

Com ressalva para alguns desvios da norma linguística padrão, o comentário de Lúcia nos diz muito a respeito da maneira como estudantes de inglês na UFBA compreendem metáforas nessa língua. É notória, de acordo com o estudante, uma dificuldade inicial de compreensão dessas metáforas, devido à falta de atenção ou à falta de hábito de analisar criticamente as letras das canções. Essa é uma constatação igualmente relevante e curiosa quando consideramos que ela parte de alguém que está em um ambiente acadêmico, um espaço legítimo para reflexões diversas. Soma-se a isso o fato de estarmos falando de estudantes de licenciatura, portanto, professores em formação, cujos conhecimentos, crenças e filosofias de vida serão referências para seus futuros alunos desse idioma.

---

<sup>28</sup> “[...] o professor sugeriu que fizéssemos apresentações, individuais ou em dupla, sobre alguma música que gostamos e mostrássemos quais metáforas nós encontramos nelas. Nessa oportunidade, eu pude exercitar tudo que aprendi com a disciplina com algo que eu já sabia, uma música que eu já estava acostumado a ouvir, que eu agora estava sendo convidado a olhar para essa canção de uma maneira ligeiramente diferente, um olhar mais verticalizado na tentativa de ver as mensagens sendo passadas através das metáforas encontradas ali. Escolhi uma canção da banda Radiohead para apresentar, analisei todas as metáforas nela para apresentar para o grupo. Aprendi muito assistindo às apresentações dos meus colegas e percebi que sempre subestimamos as mensagens ao longo da música por falta de atenção ou mesmo não estamos acostumados a olhar as canções de uma forma mais atenta e mais crítica.” (ANEXO – B, p. 189, tradução minha).

Essa falta de atenção e de senso crítico em relação às produções musicais de língua inglesa se revelam também no posicionamento do estudante quando tenta explicar a razão pela qual escolheu a canção que apresentaria para os colegas em sala de aula, conforme vemos a seguir em um diálogo entre o estudante e o professor.

PROFESSOR: Então, Lúcia, o que que temos aí “pra” hoje? Apresentação de... nome da música?

LÚCIA: *Radiohead - Fake Plastic Trees*. Foi a primeira música que me veio “na” cabeça. Assim, das músicas que eu conhecia, assim que surgiu essa ideia de fazer essa apresentação essa foi a primeira que eu pensei. Aí eu “colei com ela”, porque eu tinha quase certeza que ninguém ia pensar nela. (*Risos*). É porque é uma banda antiga, entendeu? “Da década”. Então, “tipo”, ah, ninguém vai pensar.<sup>29</sup>

Como vimos, a escolha da canção se dá de forma aleatória. Sem a preocupação sobre quais metáforas estão presentes na mesma, muito menos sobre como tais metáforas influenciam na compreensão da canção. A partir de uma análise mais cuidadosa, no entanto, o estudante consegue perceber na canção um embate entre o natural e o sintético no cotidiano das pessoas, sinalizando, por fim, o conceito metafórico A NATUREZA É UM ADVERSÁRIO IMPLACÁVEL.

Já o estudante Barba, com a canção *Karma Police*, também da banda Radiohead, faz uma apresentação bastante didática e descritiva, deixando bastante evidente certa preocupação com o sentido literal da canção. A seguir transcrevo parte do áudio da apresentação do estudante.

*Karma police  
Arrest this girl  
Her Hitler hairdo  
Is making me feel ill  
And we have crashed her party*

*He changes this man for this girl. Now, referring to a woman wearing a Hitler's hair style, that can be understood that, in the eyes of the narrator, she's supposed to have an admiration for the Nazist German dictator, at least something in his face. As if he [the narrator] is condemning the woman for admiring Hitler. In the humanitarian view Hitler's actions were bad, so that he should receive bad karma. And when he says 'and we spoiled his party', the police of karma ended their feast. That is: not only was it harmful*

---

<sup>29</sup> (APÊNDICE – T, p. 171).

*to the girl, but also to all those who sympathize with she, who were like her, or who appeared to be.*<sup>30</sup>

Para compreender os trechos acima, faz-se necessário destacar que o primeiro trata-se de uma das estrofes da canção, enquanto que o segundo diz respeito à análise dessa estrofe nas palavras do estudante. Importante notar também que a apresentação do estudante Barba se deu em inglês, o que me permite afirmar que, apesar de alguns desvios da norma padrão, o estudante é fluente nesse idioma.

Em relação ao caráter descritivo e literal da apresentação do aluno, destaco como exemplo duas metáforas na canção, que, ao serem traduzidas ao pé da letra, podem ter interferido negativamente na compreensão da canção pelo estudante. A primeira delas, *“Hitler’s hairdo”*, interpretada pelo tradutor como uma referência à perversidade nas ações do ditador nazista, tem, de fato, uma explícita conotação sexual. Uma analogia a certa porção de pelos pubianos propositadamente deixados na genitália feminina após uma depilação, com a finalidade de agradar o parceiro ou parceira sexual. Da mesma sorte, a expressão metafórica *“we have crashed her party”*, para além do sentido literal, alguém que aparece em uma festa sem ser convidado, possui uma conotação sexual na medida em que se refere a uma penetração inesperada, sem consentimento. Portanto, um ato de violência sexual.

Por fim, percebe-se que Barba, apesar da sua notável fluência em inglês, assim como Lúcia, tem dificuldade na compreensão de metáforas nesse idioma, uma vez que o mesmo não diz explicitamente qual conceito metafórico ele consegue identificar na canção. Apenas no final da apresentação é possível inferir o conceito O MUNDO É UM LUGAR MALUCO COM PESSOAS JULGANDO O COMPORTAMENTO DE SEUS SEMELHANTES. Nas palavras do estudante, *The*

---

<sup>30</sup>“Karma police

Prenda essa garota

Seu penteado de Hitler

Está me deixando doente

E fomos os penetras na festa dela

Ele muda deste homem para esta garota. Agora, referindo a uma mulher um estilo de cabelo de Hitler, que pode ser entendido que, no ponto de vista do narrador, ela parece ter uma admiração pelo ditador nazista alemão, pelo menos algo em seu rosto. Como se ele [o narrador] estivesse condenando a mulher por admirar Hitler. Sob o ponto de vista humanitário as atitudes de Hitler eram ruins, de maneira que ela deve receber um mal Karma. E quando ele diz “nós estragamos sua festa” o Karma Police acabou com a festa deles. Isto é: isso não foi apenas difícil para a garota, mas também para todos aqueles que simpatizavam com ela, que eram como ela, ou que pareciam ser.” (Extraído do dossiê genético do estudante - tradução minha).

*narrator understands how crazy is the world with this characteristics, where the people judge each other and their behavior.*<sup>31</sup>

A próxima estudante a apresentar é Dominica, com a canção *Replica* (Sonata Arctica). Assim como Barba, Dominica é fluente em inglês. Mas, ao contrário daquele, ela parece ter mais facilidade na compreensão de metáforas nesse idioma. Isso se percebe na sua forma direta e descontraída de apresentar a canção, conforme transcrevo a seguir.

DOMINICA: *That was sweet. (Risos). I think that the metaphor that I'm seeing here is that WAR IS A BAD THING AND IT'S PAINFUL, because... and it's something to do with trauma also. Because you know that most people sometimes that go to a war they come back differently. Although they look the same, they are not the same. They are different, they are traumatized, they have, you know, bad thing. And... this is what I saw in this song, especially in parts like, you know, where is it? (3x).*

*As you can see  
When you look at me  
I'm pieces of what I used to be*

*and in the chorus,*

*Nothing's what it seems to be  
I'm a replica, I'm a replica  
Empty shell inside of me*

*So, he is not himself. Although he tried to be himself he is not. He is so [too] damaged, and it destroyed him so much that, you know, it's so sad!*<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup>“O narrador entende como o mundo é maluco com essas características de pessoas julgando umas às outras pelos seus comportamentos.” (APÊNDICE – U, p. 174, tradução minha).

<sup>32</sup>“DOMINICA: Isso foi tão amável! (Risos). Eu acho que a metáfora que eu vejo aqui é A GUERRA É UMA COISA RUIM E DOLOROSA, pois... e é algo que tem a ver com trauma também, pois você sabe que a maioria das pessoas que vão para uma guerra elas voltam de forma diferente. Embora elas pareçam as mesmas elas não são as mesmas. Elas são diferentes, elas são traumatizadas, elas têm, sabe, coisa ruim. E... isso é o que eu vi nessa canção. Especialmente em partes como, sabe, onde está? (3x).

Como você pode ver  
Quando você olha pra mim  
Eu sou pedaços do que costumava ser

e no refrão,

Nada é o que parece ser  
Eu sou uma réplica, eu sou uma réplica  
Uma concha vazia por dentro

Então, ele não é ele mesmo. Embora ele tenha tentado ser ele mesmo, ele não é. Ele está tão devastado, e isso destruiu de tal forma que, sabe, é tão triste!” (APÊNDICE – V, p. 176, tradução minha).

Apesar de não ter deixado claras as razões pelas quais escolheu a canção, a estudante identifica o conceito metafórico com muita facilidade, o que me faz inferir que o tema do texto foi um dos critérios utilizados por esta. Isso significa dizer que, para além das questões sonoras, da rima, da melodia, da harmonia e do ritmo, para os sujeitos dessa pesquisa, os conceitos metafóricos também são levados em consideração nas preferências pessoais por determinadas canções em detrimento de outras.

Já o estudante que apresentou em seguida, Rico, começa a apresentação dizendo que a canção *I'll be there for you* (Richie Sambora), interpretada por Bon Jovi, foi escolhida por conta da quantidade de metáforas existentes na mesma. Também fluente em inglês, o estudante explica:

RICO: *So, there are a lot of metaphors, that is clear in this song 'I hear the suitcase say goodbye', drowning in my tears'. So, I bring it to you because of that metaphor. I think that the message of the song is... how can I say, because it's a lot of... It's like, love is like be for the other.*<sup>33</sup>

Importante notar que ele lança mão das metáforas literárias inicialmente, para depois, a partir delas, chegar a um conceito metafórico. Isso deixa claro que, para além da fluência em inglês, Rico também tem certa facilidade na compreensão de metáforas nesse idioma.

A próxima estudante a apresentar, Jamaica, nos traz a canção *Your Body is a Wonderland* (John Mayer). Explica que a seleção dessa canção se deu quase que por acaso: “Eu “tava” colocando [no You Tube] John Legend. Quando eu coloquei John saiu ele [John Mayer]. Aí resolvi ver o que era. Aí vi essa música. Essa aí eu nunca tinha ouvido na vida, não. (Risos).” (Extraído do dossiê genético da estudante). Durante a apresentação da canção para os colegas, a estudante explica

---

<sup>33</sup>“RICO: Então, existem muitas metáforas nessa canção. ‘Eu escuto a mala dizer adeus’, ‘afogado em minhas lágrimas’. Então, eu a trago para vocês por conta dessa metáfora. Eu acho que a mensagem dessa canção é... como posso dizer, porque tem bastante... é “tipo”, AMOR É CUIDAR DO OUTRO”. (APÊNDICE – W, p. 178, tradução minha).

que não se sente confortável para conduzir uma apresentação oral em inglês. Todavia, no desenrolar da atividade, Jamaica demonstra muita facilidade na identificação e compreensão de metáforas nesse idioma.

Depois de identificar o conceito metafórico O CORPO FEMININO É UM ESPAÇO GEOGRÁFICO, Jamaica diz que

*Being the counter place a geographic space, o país das maravilhas é um país, “né”? Então, a country space, geographic place to describe her body. He uses the metaphor like porcelain skin that’s the place is flat smooth in the phrase ‘one mile to every inch of me is a distance traveled’. Os espaços do corpo que foi percorrido por ele, “né”, ‘every inch traveled’. Your body is a wonderland (Risos) is a place where there is peace, silence and happiness.<sup>34</sup>*

Como se pode perceber, Jamaica identifica a metáfora de forma bastante assertiva. No entanto, a estudante não menciona as implicações de tal metáfora para as relações de gênero, por exemplo, em que esse corpo feminino, que na canção é um espaço geográfico, é invadido, violado e, em muitos casos, transformado em mercadoria. Melhor dizendo, ela identifica e compreende a metáfora mas, talvez por lhes faltar o hábito de uma abordagem mais holística de textos diversos, conforme apontado por Lúcia, ela não consegue relacionar a metáfora presente na canção com a vida cotidiana.

Por último, mas não menos importante, temos a apresentação da estudante Caicos, que começa dizendo que escolheu a canção *A Thousand Years* (David Hodges/Christina Perri) por amá-la muito. Em poucas palavras ela explora a conceituação do amor a partir do conceito metafórico AMOR É SACRIFÍCIO. No entanto, assim como Jamaica, Caicos não menciona as implicações dessa metáfora para as relações interpessoais do cotidiano, em que, baseadas nessa metáfora, muitas pessoas se envolvem em relacionamentos abusivos, colocando em risco suas próprias vidas e a de eventuais descendentes gerados nesses relacionamentos.

---

<sup>34</sup>“Sendo a planície um espaço geográfico, um país, um espaço geográfico para descrever o corpo dela, ele usa a metáfora pele de porcelana que quer dizer, o lugar é macio e suave. Na frase “uma milha para cada centímetro de mim é uma distância percorrida”. Seu corpo é um país das maravilhas (*Risos*) é um lugar onde existe paz, silêncio e felicidade.” (APÊNDICE – X, p. 181, tradução minha).

Em síntese, é possível afirmar que os sujeitos que participaram do presente estudo, apesar de apresentar certa dificuldade do ponto de vista de uma discussão mais holística sobre metáforas em inglês, demonstraram certa facilidade na compreensão de metáforas nesse idioma. Vale ressaltar, entretanto, que, além dessas canções terem sido escolhidas pelos próprios estudantes, trata-se, em sua maioria, de canções compostas e interpretadas por artistas europeus e estadunidenses. Resta-nos saber, portanto, como se dá a compreensão por esses estudantes de metáforas nas canções escritas em inglês, mas num contexto diferente, fora da Europa ou dos Estados Unidos, mais especificamente, em inglês jamaicano dos anos de 1970.

### 3.2.3 Estabelecendo o contexto

Antes de começar com o trabalho de tradução das canções do grupo *Bob Marley & The Wailers*, senti a necessidade de apresentar para os estudantes uma visão mais geral da cultura jamaicana, bem como do contexto em que tais canções foram gravadas. Assim, levei para a sala de aula um documentário da BBC intitulado *Reggae: the story of jamaican music*.<sup>35</sup> Os estudantes, após assistirem ao documentário, responderam às seguintes questões: que você sabe sobre *Reggae Music*? Você gosta desse tipo de música? Explique sua resposta. Em sua opinião, por que o *Reggae* é tão popular no Brasil? Qual a relação entre o filme *Balada Sangrenta* (1972), dirigido por Perry Henzell, e a história do *Reggae* na Jamaica? Explique a conexão do *Reggae* com o *Punk*. Por que as canções de Bob Marley se tornaram tão populares em Londres nos anos de 1970? Explique o papel do *Reggae* na formação da identidade jamaicana. A ideia seria que, ao assistir ao documentário e tentar responder a essas questões, os estudantes pudessem se aproximar mais da cultura daquele país, facilitando, assim, a compreensão de metáforas presentes em canções produzidas naquela ilha.

---

<sup>35</sup>REGGAE *the story of Jamaican music BBC documentary*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oypi5OPD0s4>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Vejamos os comentários dos estudantes em relação à atividade.

PROFESSOR: “Pra” mim é muito importante ouvir isso de cada um de vocês... Eu gostaria de ouvir também se vocês perceberam alguma diferença em relação à língua. O que pode ser falado em relação à língua utilizada no documentário? Tinham um documentário em língua inglesa, “né”? Aí você tem um inglês jamaicano...

JAMAICA: Eu senti dificuldade com o inglês jamaicano, porque é um inglês que eu não conheço. E a rapidez que eles falavam... tem muita diferença.

PROFESSOR: Como é, “pra” vocês, ouvir alguma coisa no inglês jamaicano, comparando com o britânico e o estadunidense?

GRANADA: Não é a mesma coisa. Eles [os jamaicanos] engolem muitos fonemas.

MONTSERRAT: Na verdade, eles tiveram muita influência de outros países. E atualmente eles sofreram uma influência muito grande dos Estados Unidos, mas eles tiveram muita influência dos irlandeses, dos próprios povos... dos heróis africanos. Eles têm um dialeto lá, um crioulo, “né”? Eu esqueci o nome do dialeto crioulo que eles têm lá. Eu acho que é crioulo mesmo.<sup>36</sup>

A partir da provocação do professor, posso dizer que obtive três respostas em que uma delas se destaca das outras duas por uma questão bem sutil, que talvez os leitores mais desatentos não consigam identificar em que ponta há essa diferença. Jamaica, primeira estudante a responder, destaca-se dos demais na medida em que dá uma resposta mais fática, reconhecendo sua limitação em relação ao inglês na variante jamaicana. Conclui dizendo que o falante jamaicano fala rapidamente, observação muito recorrente em aprendizes de segunda língua quando perguntados em relação à fala de falantes nativos.

Já nas falas de Granada e Montserrat, percebe-se certo desprezo por esse idioma na variante jamaicana. Isso pode ser visto quando observados os termos que esses dois estudantes utilizam para falar dessa língua. “Eles *engolem* muitos fonemas”. Ou seja, eles deixam algo por dizer. Existe, portanto, uma falta em relação à abastada língua inglesa falada na Europa e nos Estados Unidos. Montserrat admite influências exteriores, inclusive europeias e estadunidenses na Jamaica, mas trata a língua falada na ilha como um dialeto esquecido. “Eu esqueci o nome do dialeto crioulo que eles têm lá”. Tais posturas não se distanciam muito dos registros oficiais, que tratam o inglês falado na Jamaica como *Patois* jamaicano, justificando essa nomenclatura com o registro da influência de línguas africanas na

---

<sup>36</sup>APÊNDICE – A, p. 118.

estrutura do idioma falado naquele país. Cabe perguntar aqui qual seria a nomenclatura da língua jamaicana se seus falantes tivessem tido apenas influências europeias e estadunidenses. Talvez, nesse contexto, certamente não seria uma língua marcada pela falta nem um dialeto esquecido, mas um idioma com *status* de língua internacional.

A aula continua com uma discussão das respostas dos estudantes ao questionário respondido a partir do documentário mencionado anteriormente. Sobre a primeira pergunta, que diz respeito ao grau de familiaridade do estudante baiano com o *Reggae*, Montserrat responde: “É praticamente a música baiana, “né”?... Eu não sei falar os nomes das bandas, mas têm muitas. Edson Gomes praticamente é um clássico.” Barbados comenta a segunda pergunta sobre possíveis razões para a popularidade do *Reggae* no Brasil da seguinte forma:

[...] eles [as pessoas entrevistadas no documentário] falaram que o *Reggae* é como se fosse uma oração, “né”? Apesar desses problemas que eles estão passando de fome, dificuldade financeira, eles cantam, “né”, botam aquele som ali como se fosse um momento onde esse sofrimento todo fica flutuante, “né”, e aí você consegue se conectar com algo bem mais alto. Aí eu acho que é um pouco similar o que acontece aqui, “né”, porque a gente tem uma cultura muito similar. A gente “tá” passando por um período de dificuldades, “né”?<sup>37</sup>

Já Rico diz que

Nós “tamos” aqui, estamos na Bahia, “né”? Grande parte dos escravos, “né”, vieram parar aqui. Nós temos vários Quilombos. O *Reggae* é uma cultura africana... então tem a identificação cultural e isso faz com que ele se difunda mais rápido, “né”, na década de 1980.<sup>38</sup>

Essas três respostas, de Barbados, Montserrat e Rico, nos dizem muito a respeito da consciência de cada um desses estudantes em relação às suas origens, de pessoas baianas, com fortes influências de culturas africanas. Refletirei sobre isso mais adiante.

Prosseguindo com a discussão, os estudantes identificaram com muita facilidade as semelhanças entre o *Reggae* e o *Punk*, destacando que, segundo eles,

---

<sup>37</sup> APÊNDICE – A, p. 119.

<sup>38</sup> APÊNDICE – B, p. 120.

ambos tratam de músicas de protesto. Nas palavras de Barbados, ambos tentam “passar uma mensagem política através da música para causar um impacto social no mundo.” (Transcrição de áudio da aula). Já sobre a popularidade do *Reggae* em Londres, Rico diz que o contexto político naquela capital, em que os descendentes de pessoas escravizadas protestavam nas ruas em busca de mais justiça social, coincidia com as mensagens de protesto presentes nas canções, e que isso foi decisivo para a popularização do *Reggae* na Inglaterra dos anos de 1970. Essa luta por justiça social e equidade de direitos é para a estudante Jamaica uma das principais características da cultura e da identidade jamaicana, que ficou mais conhecida com a popularização do *Reggae* pelo mundo. Sendo assim, é possível afirmar que os estudantes, mesmo com a falta de familiaridade com a língua inglesa na sua variante jamaicana, são capazes de compreender metáforas nessa língua. Como isso se reflete na tradução de canções nesse idioma para a língua portuguesa na variante brasileira baiana é o que vamos tentar compreender a seguir.

### 3.2.4 Como se reflete a compreensão das metáforas pelos alunos na sua tradução para o português das canções analisadas (*Natty Dread*; *Get up, Stand up*; *Rat Race*; *One Love*; *War/No More Problem*; e *Babylon System*)

Seguindo a ordem cronológica de lançamento dos álbuns e canções analisadas, começo pela canção *Natty Dread*, traduzida pelos estudantes Granada, Trindade e Antiga. Como vimos anteriormente, dado o contexto em que a canção foi lançada, esta apresenta metáforas de valorização das culturas e identidades locais, resistência e luta por direitos e mais qualidade de vida para o povo daquela ilha. Vimos também que os sujeitos da pesquisa concordam que essas são metáforas construídas no contexto jamaicano, mas que são de fácil compreensão em quaisquer culturas ou países que estejam vivenciando um contexto de problemas sociais, políticos e econômicos. Por fim, vimos que, no presente trabalho, o conceito de tradução não se esgota nas suas características mais técnicas, baseadas na equivalência linguística entre uma língua tida como fonte e uma língua dita alvo, mas

vai mais além, partindo de uma abordagem da tradução como processo criativo e instrumento de resistência.

Portanto, depois de alguns estudos sobre a cultura jamaicana, os estudantes, sujeitos da pesquisa, são convidados a traduzir canções produzidas naquele contexto linguístico, histórico, político e sociocultural para o contexto linguístico, político e sociocultural brasileiro de 2017/2018. A seguir, apresento parte do processo de tradução dessas canções, seguida dos comentários dos seus tradutores tanto em registros escritos no *Google Documents* quanto na transcrição de áudios gravados em sala de aula.

### 3.2.4.1 Processo de tradução de Natty Dread

Granada, Trindade e Antiga apresentam três versões do processo de tradução, sendo a primeira no dia 25/01/2018, a segunda no dia 01/02/2018 e a terceira e última no dia 22/02/2018.

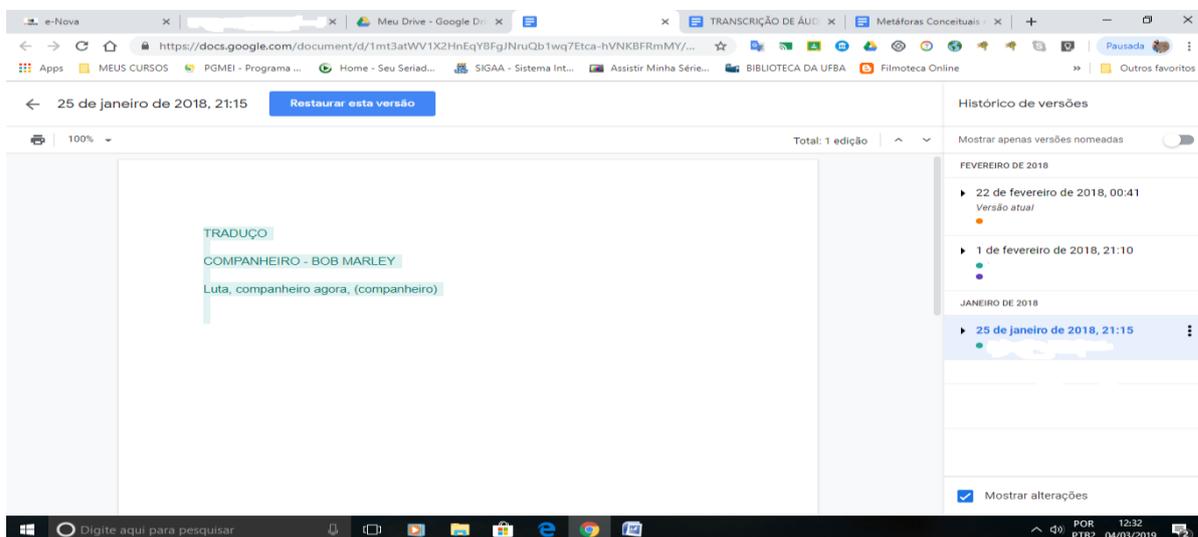


Figura 01. Companheiro - Primeira Versão

1 de fevereiro de 2018, 21:10 Restaurar esta versão

100% Total: 45 edições

TRADUÇÃO

COMPANHEIRO - BOB MARLEY

Luta, companheiro agora, (companheiro)

Dreadlock congo bongo I  
 Companheiro numa babilon  
 A dreadlock congo bongo I  
 Crianças entendam sua cultura  
 E não fiquem parados e abobalhados, (?)  
 Ou a batalha será ainda maior  
 E vocês ficarão sem jantar

Companheiro, companheiro agora  
 A dreadlock congo bongo I  
 Companheiro numa babilon  
 Roots natty roots natty

Ei subo a primeira rua  
 E então eu subo a segunda rua para ver  
 Então prosequi pela a terceira rua  
 E então falo com algum companheiro na quarta rua,  
 Companheiro numa quinta rua  
 E então pulo uma cerca para a sexta rua

Histórico de versões

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

- 22 de fevereiro de 2018, 00:41  
Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:10

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:15

Mostrar alterações

Figura 02. Companheiro - Segunda Versão

1 de fevereiro de 2018, 21:10 Restaurar esta versão

100% Total: 45 edições

Companheiro numa quinta rua  
 E então pulo uma cerca para a sexta rua  
 Preciso alcançar a sétima rua  
 Natty dreadlock congo bongo I  
 Natty dread, natty dread now  
 Roots natty congo I

Oh, natty, natty,  
 Natty 21.000 milhas longe do lar,  
 Oh, natty, natty,  
 E essa é uma distância muito longa  
 Para um natty estar do lar

Não importa o que o mundo diga (seh)  
 I'n'l não poderia nunca ter me perdido do caminho  
 Exatamente como um dia claro e ensolarado  
 Oh, teremos as coisas a nosso favor (?)  
 Natty dread, natty dreadlock  
 Dreadlock congo, bongo I  
 Don't care what the world seh  
 I and I teremos as coisas a nosso favor (?)  
 If a egg natty in a the red

Histórico de versões

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

- 22 de fevereiro de 2018, 00:41  
Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:10

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:15

Mostrar alterações

Windows Taskbar: Digite aqui para pesquisar, POR 12:49, 04/03/2019

Figura 03. Companheiro - Segunda Versão (Continuação)

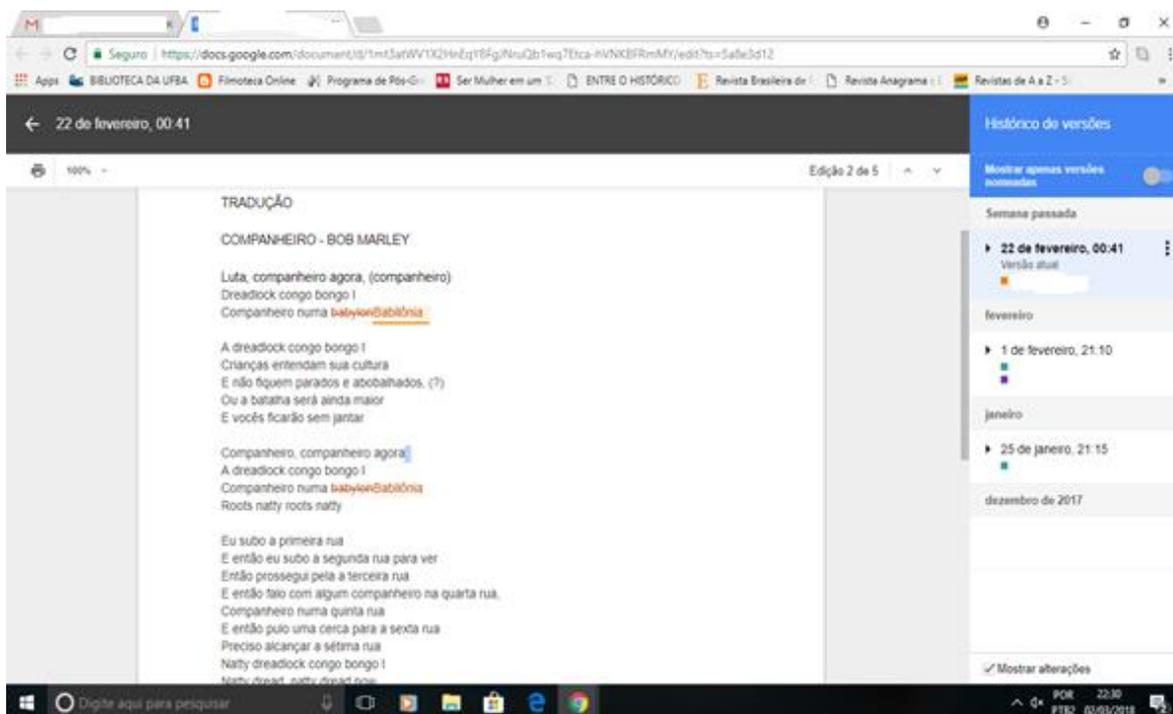


Figura 04. Companheiro - Terceira Versão

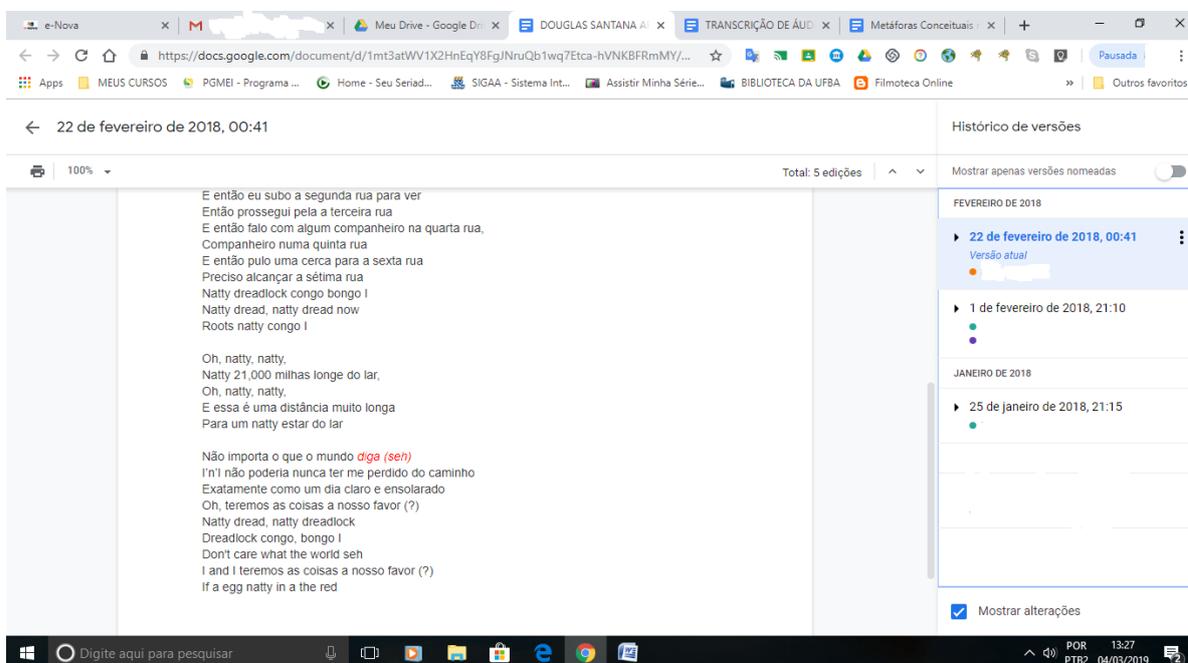


Figura 05. Companheiro - Terceira Versão (Continuação)

Para a leitura de cada figura, é notável que no lado superior esquerdo da imagem temos a data e horário da versão do documento em tela. No centro temos o documento em sua versão final para aquela data e hora. Já na coluna à direita da tela temos também as informações de data e hora, seguidas de pequenos pontos coloridos. Ao lado de cada ponto teríamos o nome do estudante que editou o documento, ou seja, que participou efetivamente do processo de tradução. Essas mesmas cores, referentes a cada estudante, aparecem no texto editado. Por uma questão ética, todos os espaços da tela em que aparecem os nomes reais dos estudantes foram apagados, permanecendo apenas as cores. Sempre que for necessário, farei a referência a esses estudantes, mas apenas utilizando nomes fictícios.

No caso das Figuras de um a cinco, que dizem respeito às três versões da canção *Companheiro*, de Bob Marley, o ponto laranja refere-se à Trindade, o roxo a Granada e o verde a Antiga. Na Figura um, primeira versão, apenas Antiga conseguiu começar a tradução da canção; na segunda versão Antiga e Granada trabalham juntos; e na terceira versão apenas Trindade a edita. Diante disso, percebi que houve uma falta de entrosamento entre os membros da equipe, o que pode ter ocorrido, entre outras coisas, pela falta de interesse na atividade.

Ainda sobre a primeira versão, vale ressaltar que o título da canção, traduzido por Antiga, nesse primeiro contato com o texto se mantém nas versões seguintes. É uma escolha interessante na medida em que se trata de um termo bastante recorrente entre a militância de esquerda que, no Brasil, é reconhecida por sua bandeira de luta envolvendo questões de justiça social, bem como de garantia de direitos humanos básicos para as camadas socialmente mais vulneráveis. Pensando assim, parece que a tradução do título não foi difícil, pois se trata de uma realidade comum nas culturas jamaicana e brasileira. O que consegui registrar, entretanto, foi certa hesitação antes da escolha definitiva. Vejamos como se deu essa escolha no trecho abaixo:

ANTIGA: Eu acho que a gente deveria traduzir *dread* por trança.  
GRANADA: É. Só que eu acho que aí é um...  
TRINDADE: Mas, quê é *natty*?  
ANTIGA: A gente vai descobrir agora aqui.

GRANADA: Ai, meu pai. Quinze milhões de “referência” na música.<sup>39</sup>

Pelo que se percebe no trecho acima, na primeira fala de Antiga, a impressão é que inicialmente existe uma tentativa de se fazer uma tradução mais literal, o que é rebatido em seguida pela fala de Granada e Trindade. Na segunda fala de Antiga, o estudante faz a busca online, mas é prontamente desencorajado pelo seu colega de equipe diante do grande número de alternativas possíveis. Importante notar que, mesmo diante da inércia dos colegas, Antiga começa o seu trabalho de tradução logo no primeiro momento, enquanto os demais se limitam à leitura da canção e à busca por possíveis significados online.

Já na versão do dia seguinte, segunda versão, Granada e Antiga têm uma participação mais efetiva. Decidem manter alguns versos em inglês e traduzem outros para o português. Percebe-se até aqui um padrão tradutório mais próximo do paradigma da equivalência linguística, sem grandes preocupações com um diálogo entre as culturas de chegada e de partida, visto que até o vocábulo antes traduzido como “companheiro” volta para sua língua de partida *natty*.

Na terceira versão, a do dia 22 de fevereiro de 2018, temos uma discreta participação do estudante Trindade, com a tradução literal do vocábulo *Babylon* para a língua portuguesa (Babilônia). Mais discreta ainda foi a participação desse estudante em outras atividades em sala de aula, de maneira que não me foi possível gravar sua opinião a respeito do processo de tradução de *Companheiro*, uma vez que Trindade não compareceu à aula no dia da gravação. Quanto à Granada e Antiga, ao serem questionados sobre a atividade, fazem comentários curiosos, conforme transcritos abaixo.

MONTSERRAT: Venha cá. Por que que algumas coisas ficaram em inglês? Eu não entendi.

[...]

GRANADA: É porque, assim, por que é que não traduziu? Eu não traduzi? É porque existem muitas situações relacionadas a essa música... têm algumas questões relacionadas a essa música que são de resistência negra, e eu enquanto branco não posso influenciar diretamente esse tipo de conteúdo, entendeu? Eu precisaria de uma pessoa que tem lugar de fala para expressar determinados conceitos, entendeu? E eu “tava” traduzindo essa música sozinho. Essa é a questão. E eu não “tava” me sentindo confortável para traduzir determinadas questões, porque, por exemplo,

---

<sup>39</sup> APÊNDICE – I, p. 132

quando eu falo... eu não poderia falar como ele botou aí: 'isso é um grito de guerra, companheiro de raiz, companheiro de raiz'. Qual o meu lugar de fala "pra" falar isso? Entendeu? Companheiro de raiz, companheiro de raiz. Eu poderia, claro, fazer uma tradução literal e colocar notas, mas só que se perde. Porque o meu ponto de vista não é o ponto de vista de Antiga (negro), por exemplo, que "tá" no contexto, que faz parte de um contexto, num outro contexto. Entendeu?

PROFESSOR: Então você se reconhece branco. (*Granada acenou afirmativamente com a cabeça*). Qual o nome da música em inglês?

GRANADA: Ah... *Dreadlock*. É *Dreadlock Congo Bongo*, se não me engano.

PROFESSOR: Seria a música *Natty Dread*?

GRANADA: *Natty Dread*. Isso.

PROFESSOR: E você teve alguma dificuldade em traduzir o conteúdo da música?

GRANADA: Eu não fazia ideia do que era. Eu tive que pesquisar. [...] Eu pesquisei o que era e fiz a tradução literal. Do contexto no contexto. Tanto que algumas coisas eu não traduzi. Eu mantive no original e botei uma nota. [...]

PROFESSOR: Já tinha ouvido falar de Bob Marley?

GRANADA: Sério? Claro, "né"? Só não escuto.

PROFESSOR: O lugar de fala dele... o lugar onde ele morava...

GRANADA: Conheço um pouco por conta do documentário que você passou... Alguma coisa. [...]

PROFESSOR: [...] E no caso de Antiga? No teu caso. Também seria a mesma música. A proposta era que vocês traduzissem juntos, "né"? Você, Trindade e Granada. Granada teve essa dificuldade. Você teve alguma dificuldade nesse sentido?

ANTIGA: Eu não sei, professor. Eu não mexi. A gente conversou aqui. Começou a traduzir, mas depois...

PROFESSOR: Ok. Algum comentário geral sobre a atividade?

ANTIGA: (*Acena negativamente*).<sup>40</sup>

Duas questões bastante relevantes nos depoimentos de Granada e Antiga. A primeira é que ambos os estudantes são negros, mesmo Granada, que se diz branco por ter a pele mais clara do que a de Antiga, possui traços próprios da maioria das pessoas negras: cabelo crespo, nariz achatado e lábios grossos. A segunda, talvez a mais preocupante, tem a ver com o visível desinteresse e desconforto desses estudantes ao lidarem com as metáforas presentes na canção traduzida. São questões recorrentes não apenas na fala de Granada, mas também no silêncio de Antiga e na discreta participação de Trindade (que também é negro) no processo de tradução da canção e nas aulas destinadas a essa finalidade. Tal desconforto e desinteresse se materializam na versão final da tradução, com uma sutil diferença de traduções automáticas de aplicativos online, que pouco ou nada dizem sobre o horizonte histórico, político e sociocultural da pessoa que traduz.

Curioso notar também que, mesmo sendo negro, Granada não se reconhece como tal e, além disso, ignora pontos essenciais, enunciados básicos recorrentes

---

<sup>40</sup> APÊNDICE – Q, p.146 – 148.

em quaisquer discussões que abordem o tema da resistência negra. Diante disso, notei que, por mais que a universidade, *locus* da pesquisa, seja reconhecida pela adoção de políticas públicas afirmativas de acessibilidade e de êxito acadêmico, ainda há muito a ser feito no sentido de sensibilizar os estudantes no que se refere ao desenvolvimento da ideia de pertencimento e de valorização da ancestralidade. A ação seria, antes de qualquer coisa, um gesto de compromisso com a dignidade da pessoa humana, além de servir como um importante instrumento de combate a toda sorte de preconceito, com ênfase, nesse caso, no preconceito étnico-racial. A partir daí, em um processo tradutório, como no caso de Granada, por exemplo, o estudante talvez se tornasse mais interessado em pesquisar dados que, por alguma razão, ele próprio ignora em relação a sua origem.

### 3.2.4.2 Processo de tradução de *Get Up, Stand Up*

Quanto à tradução da canção *Get Up, Stand Up*, traduzida por Bahamas, Barbados e Caicos, seu processo se deu em quatro versões, entre os dias 25 de janeiro de 2018 e 15 de fevereiro de 2018. Abaixo seguem as figuras referentes a essas quatro versões.

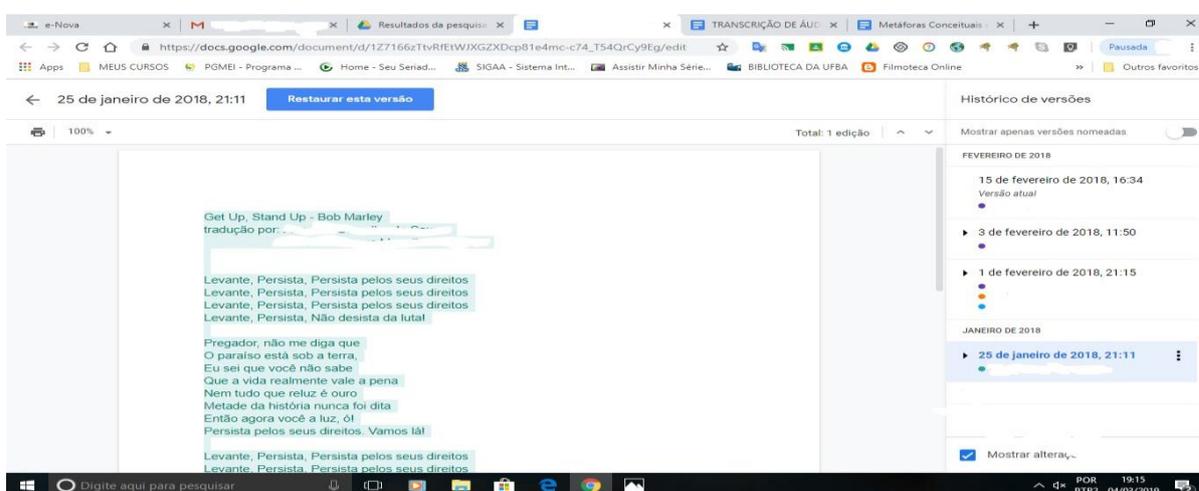


Figura 06. *Get Up, Stand Up* – Primeira Versão

The screenshot shows a Google Docs interface with the document titled "TRANSCRIÇÃO DE ÁUD" and "Metáforas Conceituais". The document content is as follows:

Levante, Persista, Persista pelos seus direitos  
 Levante, Persista, Persista pelos seus direitos  
 Levante, Persista, Persista pelos seus direitos  
 Levante, Persista, Não desista da luta!

A maioria das pessoas pensam que  
 O grandioso deus virá dos céus,  
 Arrebatando tudo  
 E fazer todos se sentirem nas alturas.

The version history on the right shows the current version is from 15 de fevereiro de 2018, 16:34. The selected version is from 25 de janeiro de 2018, 21:11.

Figura 07. *Get Up, Stand Up* - Primeira Versão (Continuação)

The screenshot shows the same Google Docs interface, but now showing the second version of the document. The document content is as follows:

Get Up, Stand Up - Rob Marlev  
 tradução por:

Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
 Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
 Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
 Levante, Persista: Não desista da luta!

Pregador, não me diga que  
 O paraíso está sob a terra,  
 Eu sei que você não sabe  
 Que a vida realmente vale a pena  
 Nem tudo que reluz é ouro  
 Metade da história nunca foi dita  
 Então agora você a luz, óh!  
 Persista pelos seus direitos. Vamos lá!

The version history on the right shows the current version is from 15 de fevereiro de 2018, 16:34. The selected version is from 1 de fevereiro de 2018, 21:15.

Figura 08. *Get Up, Stand Up* - Segunda Versão

1 de fevereiro de 2018, 21:15 Restaurar esta versão

Histórico de versões

100%

Total: 28 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

15 de fevereiro de 2018, 16:34  
Versão atual

3 de fevereiro de 2018, 11:50

1 de fevereiro de 2018, 21:15

JANEIRO DE 2018

25 de janeiro de 2018, 21:11

DEZEMBRO DE 2017

Mostrar alterações

Levante, Persista, Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista, Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista, Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista, Não desista da luta! Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Não desista da luta!  
A maioria das pessoas pensam que  
O grandioso Deus virá dos céus,  
Arrebatando tudo  
E fazer todos se sentirem nas alturas,  
Mas se você sabe que a vida vale a pena  
Você olhará para os seus na terra  
E agora você vê a luz  
Você deve lutar pelos seus direitos. Jah!  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Não desista da luta! (Viver é seu direito!)  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos (Não podemos desistir da luta)  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos (Senhor, Senhor)

Figura 09. *Get Up, Stand Up* - Segunda Versão (Continuação)

1 de fevereiro de 2018, 21:15 Restaurar esta versão

Histórico de versões

100%

Total: 28 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

15 de fevereiro de 2018, 16:34  
Versão atual

3 de fevereiro de 2018, 11:50

1 de fevereiro de 2018, 21:15

JANEIRO DE 2018

25 de janeiro de 2018, 21:11

Mostrar alterações

Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Não desista da luta!  
Estamos doentes e cansados de seus ismos  
Morrer e ir para o céu em nome de Jesus, Senhor,  
Sabemos quando compreendemos:  
O Deus Todo Poderoso é um homem vivo,  
Você pode fazer de bobo algumas pessoas, às vezes,  
Agora nós vemos a luz! (O que você vai fazer?),  
Levantemos nos por nossos direitos! (Yeah, yeah, yeah!)  
Então é melhor  
Levantar e lutar! (De manhã! Levante!)  
Lute pelos seus direitos!  
Levante, Persista: Não desista da luta!  
Não desista da luta! (Não desista, não desista!)  
Levante-se, mantenha-se! (Levante-se, mantenha-se!)  
Lute pelos seus direitos! (Levante-se, mantenha-se)  
Não desista da luta! (Não desista, não desista!)  
Levante-se, mantenha-se! (Levante-se, mantenha-se!)  
Lute pelos seus direitos!  
Levante-se, mantenha-se! (Levante-se, mantenha-se!)  
Lute pelos seus direitos!  
Não desista da luta!

Figura 10. *Get Up, Stand Up* - Segunda Versão (Continuação)

3 de fevereiro de 2018, 11:50

Restaurar esta versão

Histórico de versões

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

15 de fevereiro de 2018, 16:34  
Versão atual

3 de fevereiro de 2018, 11:50

1 de fevereiro de 2018, 21:15

JANEIRO DE 2018

25 de janeiro de 2018, 21:11

Mostrar alterações

4 de 5

100%

Total: 49 edições

19:49  
04/03/2019

Figura 11. *Get Up, Stand Up* - Terceira Versão

15 de fevereiro de 2018, 16:34

Histórico de versões

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

15 de fevereiro de 2018, 16:34  
Versão atual

3 de fevereiro de 2018, 11:50

1 de fevereiro de 2018, 21:15

JANEIRO DE 2018

25 de janeiro de 2018, 21:11

Mostrar alterações

100%

Total: 1 edição

19:56  
04/03/2019

Get Up, Stand Up - (Bob Marley)  
tradução por:

Levante, Persista: Persista pelos seus direitos!  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos!  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos!  
Levante, Persista: Não desista da luta!

Pregador, não me diga que  
O paraíso está sob a terra,  
Eu sei que você não sabe  
Que a vida realmente vale a pena  
Nem tudo que reluz é ouro  
Metade da história nunca foi dita  
Então agora você a luz, óh!  
Persista pelos seus direitos. Vamos lá!

Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Persista pelos seus direitos  
Levante, Persista: Não desista da luta!

A maioria das pessoas pensam que

Figura 12. *Get Up, Stand Up* – Quarta Versão

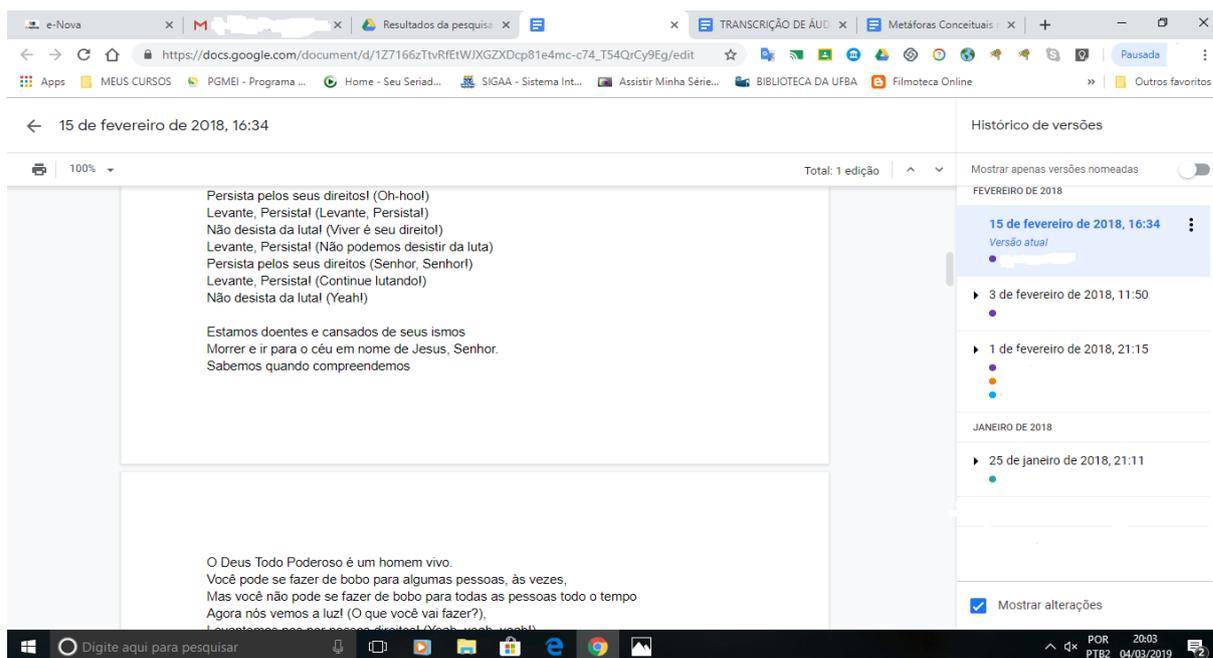


Figura 13. *Get Up, Stand Up* - Quarta Versão (Continuação)

Conforme se percebe nas Figuras de 6 a 13, os estudantes parecem bastante empenhados no processo tradutório de *Get Up, Stand Up*. Na primeira versão, percebe-se uma preferência por uma tradução literal, em que apenas o título se mantém da mesma forma que aparece na língua de partida. Essa decisão referente ao título se firma até a última versão. Já no corpo do texto, versos e estrofes da canção, percebe-se algumas interferências bastante curiosas.

Na segunda versão, nota-se certa dificuldade em lidar com a segunda estrofe. Os estudantes hesitam em relação ao diálogo do eu lírico com o pregador que não reconhece o valor da vida material. Esse entrave fica bastante evidente nos comentários a seguir, extraídos das falas de Bahamas e Barbados durante o processo de tradução.

BAHAMAS: É que aqui é uma vírgula, “viu”? É uma relativa. Não me diga que o paraíso... É relativa. Aqui é uma vírgula.  
 BARBA: Bah, você sabe é coisa, “viu”?! Rsrtrs.  
 BAHAMAS: Concordância verbal.  
 BARBA: Ah, eu não estudei isso, não!  
 BAHAMAS: Bote um ‘que’ ali. Depois do diga. Isso... tire ‘abaixo’ e bote ‘sob’.  
 Que vida... *worth*.

BARBA: Que realmente vale a pena. Eu sei que você não sabe que a vida realmente vale a pena.  
 BAHAMAS: Exato. É uma relativa.  
 BARBA: Que a vida o quê?  
 BAHAMAS: Vale a pena.  
 BARBA: Essa de relativa foi boa, “viu”?! Rsr. É morfologia?  
 BAHAMAS: Relativa é... é sintaxe.  
 BARBA: Sintaxe?  
 BAHAMAS: Sim.  
 BARBA: Aqui no meio é relativo à sintaxe. Depois eu vou dar uma olhada sobre isso.  
 BAHAMAS: Eu sei... que... você não sabe...<sup>41</sup>

Importante notar que toda a discussão se dá com o objetivo de achar uma equivalência linguística da estrofe em língua inglesa com sua tradução em língua portuguesa. Os estudantes se ocupam de questões voltadas para o léxico e para a sintaxe, que em alguns casos não são suficientes para a compreensão das metáforas presentes na canção. E isso não se percebe apenas nos comentários de Bahamas e Barbados. Vejamos o que nos diz Caicos sobre o processo tradutório dessa mesma canção.

CAICOS: Eu posso falar *Get up, Stand up*, a música que Barba mais Bah começaram e aí depois eu cheguei e aí continuei junto com eles. Assim, eu não achei que foi difícil, mas, assim, a única dificuldade de você trabalhar em grupo é de você decidir por algumas palavras, “né”? Se você, se você vai tirar, por exemplo, como *Jah* mesmo, que ficou, o *yah*, que eu não sei se poderia... eu ainda pensei que a gente poderia colocar uma expressão diferente, porque, na verdade, isso aqui é uma interjeição, “né”? Mas, com relação às palavras, eu não acho que foi... não deu trabalho assim não. Foi tranquilo. Dá “pra” ver que é uma música de resistência, de luta, “né”, por direitos iguais. Então, eu acho que é bem importante a escolha dessa música. No sentido político. Eu acho que foi bem importante.<sup>42</sup>

Como vimos, Caicos, assim como Bah e Barba, percebe as metáforas que estão presentes na canção, mas vê como entrave a divergência entre o grupo no que se refere à escolha do léxico. Fica, portanto, a impressão de que a equivalência lexical é o que mais preocupa, mais até do que as questões de cunho político, histórico e cultural. No entanto, apesar de todo esse zelo em relação à equivalência linguística, os estudantes fazem escolhas curiosas, como a do quarto e quinto versos da sexta estrofe (Figura 13), em que, na versão dita de partida, o *you*

---

<sup>41</sup> APÊNDICE – E, p. 128.

<sup>42</sup> APÊNDICE – R, p. 153.

(você/s) referente aos poderosos, que, com discursos muito bem elaborados, enganam as pessoas, aparece na tradução como “você”, povo, que faz-se de bobo algumas vezes, mas não todas as vezes. Dessa forma, o povo sai da posição de vítima e se posiciona como agente do discurso. Assume uma posição de luta pelos seus direitos.

Para finalizar, na terceira e na quarta versão, o grupo supera as questões linguísticas, optando por uma tradução cultural e intersemiótica. Motivados pela canção de protesto da Jamaica dos anos 1970, os estudantes trazem imagens de movimentos de rua no Brasil do século XXI, onde se percebem frases de ataque a governantes elitistas corruptos que desviam recursos de coisas básicas, como a merenda escolar de estudantes de baixa renda, para gastos estranhos ao interesse público.

### 3.2.4.3 Processo de tradução de *Rat Race*

Em continuação, temos a canção *Corrida de Ratos*, traduzida por Jamaica, Porto e Dominica. O processo se deu em três versões, ou seja, em três momentos distintos os estudantes acessaram o documento para edição. Essas três versões se deram em 25 de janeiro de 2018, 01 e 13 de fevereiro de 2018. Abaixo registro cada uma dessas versões.

The screenshot shows a Google Docs interface with the following details:

- Document Title:** Bob Marley - Rat race
- Text Content:**

Ahl você tão rude  
 Oh, que corrida de ratos  
 Oh, que corrida de ratos  
 Oh, que corrida de ratos  
 Isto é a corrida de ratos

Alguns legítimos, alguns bastardos, alguns dissimulados.  
 Oh, que corrida de ratos, corrida de ratos
- Version History (Right Sidebar):**
  - FEVEREIRO DE 2018
    - 13 de fevereiro de 2018, 12:59  
Versão atual
    - 1 de fevereiro de 2018, 20:14
  - JANEIRO DE 2018
    - 25 de janeiro de 2018, 21:12 (highlighted as current)
- Top Bar:** 25 de janeiro de 2018, 21:12 | Restaurar esta versão | Histórico de versões
- Bottom Bar:** Windows taskbar showing search, task view, and system tray with date 05/03/2019 and time 16:39.

Figura 14. Corrida de Ratos - Primeira Versão

Bob Marley - ~~Rat-~~rae~~~~Corrida de Ratos

Ah! ~~voce~~ Você tão rude  
 Oh, que ~~corrida de ratos~~ corrida de ratos  
 Oh, que corrida de ratos  
 Oh, que corrida de ratos  
 Isto é a corrida de ratos

Alguns legítimos, alguns bastardos, alguns dissimulados  
 Oh, que corrida de ratos, corrida de ratos

Alguns intratáveis, Alguns violentos, alguns gananciosos  
 Nesta corrida de ratos, Sim!  
 Corrida de ratos  
 Estou cantando  
 Quando os gatos não estão  
 Os ratos fazem a festa

A violência política toma conta da sua cidade  
 Sim!  
 Não envolvam os rastas nesse disse-me-disse.  
 Os Rastas não trabalham para a C.I.A.  
 Corrida de ratos, corrida de ratos, corrida de ratos

1 de fevereiro de 2018, 20:14 Restaurar esta versão

Histórico de versões

Total: 9 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

13 de fevereiro de 2018, 12:59  
 Versão atual

1 de fevereiro de 2018, 20:14  
 Felix Ribeiro

JANEIRO DE 2018

25 de janeiro de 2018, 21:12

Mostrar alterações

Figura 15. Corrida de Ratos - Segunda Versão

Os Rastas não trabalham para a C.I.A.  
 Corrida de ratos, corrida de ratos, corrida de ratos  
 Quando você pensa que está em paz e em segurança  
 de repente, vem a destruição.  
 Segurança coletiva, com certeza  
 Sim!

Não esqueçam a sua história,  
 Conheçam o seu destino  
 Na abundancia de agua  
 O tolo está sedento  
 corrida de ratos, corrida de ratos, corrida de ratos

É um desgraça ver a  
 raça humana em uma corrida de ratos, corrida de ratos  
 Tem a corrida de cavalos  
 Tem a corrida de cães  
 Tem a corrida dos homens  
 Mas esta é uma corrida de ratos, corrida de ratos

1 de fevereiro de 2018, 20:14 Restaurar esta versão

Histórico de versões

Total: 9 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

13 de fevereiro de 2018, 12:59  
 Versão atual

1 de fevereiro de 2018, 20:14  
 Felix Ribeiro

JANEIRO DE 2018

25 de janeiro de 2018, 21:12

Mostrar alterações

Figura 16. Corrida de Ratos - Segunda Versão (Continuação)

13 de fevereiro de 2018, 12:59

Histórico de versões

100%

Total: 1 edição

Mostrar apenas versões nomeadas

**FEVEREIRO DE 2018**

13 de fevereiro de 2018, 12:59  
Versão atual

1 de fevereiro de 2018, 20:14

**JANEIRO DE 2018**

25 de janeiro de 2018, 21:12

Mostrar alterações

Bob Marley - Corrida de Ratos

Ah! Você tão rude  
Oh, que corrida de ratos  
Oh, que corrida de ratos  
Oh, que corrida de ratos  
Isto é a corrida de ratos

Alguns legítimos, alguns bastardos, alguns dissimulados  
Oh, que corrida de ratos, corrida de ratos

Alguns intratáveis, Alguns violentos, alguns gananciosos  
Nesta corrida de ratos, Sim!  
Corrida de ratos  
Estou cantando  
Quando os gatos não estão  
Os ratos fazem a festa  
A violência política toma conta da sua cidade  
Sim!  
Não envolvam os rastas nesse disse-me-disse.  
Os Rastas não trabalham para a C.I.A.  
Corrida de ratos, corrida de ratos, corrida de ratos  
Quando você pensa que está em paz e em segurança  
de repente, vem a destruição.

Figura 17. Corrida de Ratos - Terceira Versão

13 de fevereiro de 2018, 12:59

Histórico de versões

100%

Total: 1 edição

Mostrar apenas versões nomeadas

**FEVEREIRO DE 2018**

13 de fevereiro de 2018, 12:59  
Versão atual

1 de fevereiro de 2018, 20:14

**JANEIRO DE 2018**

25 de janeiro de 2018, 21:12

Mostrar alterações

de repente, vem a destruição.  
Segurança coletiva, com certeza  
Sim!

Não esqueçam a sua história,  
Conheçam o seu destino  
Na abundância de água  
O tolo está sedento  
corrida de ratos, corrida de ratos, corrida de ratos

É uma desgraça ver a  
raça humana em uma corrida de ratos, corrida de ratos  
Tem a corrida de cavalos  
Tem a corrida de cães  
Tem a corrida dos homens  
Mas esta é uma corrida de ratos, corrida de ratos

Figura 18. *Corrida de Ratos* - Terceira Versão (Continuação)

Antes de começar a análise dessas três versões de *Corrida de Ratos*, é preciso assinalar que, apesar de serem três os estudantes envolvidos no processo, por falta de familiaridade com a ferramenta *Google Documents*, Dominica e Jamaica apenas acompanhavam o processo, interferindo com sugestões de vocabulário e demais questões intrínsecas ao ato de traduzir. O registro dessas intervenções, entretanto, era feito através da conta de Porto, razão pela qual a cor do texto que predomina nas três versões é a roxa, referente às edições desse estudante. Todavia, nos áudios gravados durante a atividade estão registradas as intervenções dos demais participantes.

Iniciando com a primeira versão, Figura 14, percebe-se certa hesitação dos estudantes na tradução da primeira estrofe. Eles começam com uma tradução literal, priorizando a equivalência linguística e a manutenção do gênero textual. Curioso o fato desses estudantes, nessa primeira versão, terem mantido o título em inglês, mas na primeira estrofe a mesma frase do título ter sido traduzida como “corrida de ratos”. Em uma avaliação oral do processo, Jamaica e Porto se posicionam da seguinte maneira:

PROFESSOR: Em relação ao título *Rat Race*, eu percebi que na primeira versão vocês não traduziram o título.

JAMAICA: ‘Corrida de Ratos’.

PROFESSOR: Não. O título ficou sem tradução na primeira versão. Depois que vocês colocaram. Essa expressão ‘corrida de ratos’ ela soou naturalmente “pra” vocês, ou teve alguma estranheza?

JAMAICA: Não. (*Se dirigindo a Porto*). Você teve alguma dificuldade?

PORTO: Não. Eu acho que dentro do contexto que a música passa encaixa muito bem. Porque é como se fosse assim, um tipo de competição, uma corrida, só que os competidores que fazem parte desse jogo não são pessoas ‘dignas’, por isso chama-se de ratos. Aí teve uma competição, do jeito que o nosso mundo é competitivo, só que com competidores sujos, uma corrida de ratos, uma competição suja também.<sup>43</sup>

Nesse trecho é possível perceber que os estudantes não exploram de forma direta o outro significado de *race* (raça), mas deixam evidente que esses competidores que fazem parte da corrida de ratos são, de fato, pessoas. Pessoas “indignas”,

---

<sup>43</sup> APÊNDICE – Q, p. 150.

competidores sujos. A partir daí podemos identificar mais um conceito metafórico: A RAÇA HUMANA SÃO RATOS.

Tendo em vista que eu já havia discutido as implicações de tal metáfora anteriormente, sinalizo aqui apenas a capacidade de compreensão dos estudantes no que diz respeito ao entendimento das metáforas escritas na canção traduzida, restando apenas dizer, no caso de *Corrida de Ratos*, como esse entendimento reverbera na tradução feita pelos estudantes para a língua portuguesa. Entendendo que “corrida de ratos”, como na fala de Porto, se refere a essa competição insana entre pessoas “indignas”, na Jamaica dos anos 1970, o que seria essa “corrida de ratos” no Brasil atual? Quem seriam essas pessoas “indignas”? Essas são questões que nenhuma das três versões da tradução dos participantes conseguiram responder, deixando, assim, uma expectativa em suspense para a canção que se segue.

#### 3.2.4.4 Processo de tradução de One Love

A próxima canção, traduzida pelos estudantes Montserrat e Rico, *One Love*, como a maioria, possui três versões que se deram entre os dias 25 de janeiro, 01 e 22 de fevereiro de 2018. Abaixo apresento as três versões diretamente do aplicativo *Google Documents*, para em seguida analisá-las em consonância com os depoimentos dos participantes em áudio gravado durante o processo de tradução.

Tradução da canção "One Love" de Bob Marley (1977).

Um amor! Um coração!  
 Vamos ficar juntos e se sentir bem  
 Ouvir o choro das crianças dizendo: agradeço e louvo ao Senhor  
 E eu irei sentir que está tudo bem

Deixe-os ir, com todos os seus comentários sujos  
 Há uma pergunta que eu realmente gostaria de fazer  
 Existe um lugar para os pecadores desesperados  
 Quem tem ferido toda a humanidade somente para manter suas próprias crenças?

Um amor! Por que não um só coração? Um coração!  
 Como era no princípio  
 Assim será no final,  
 Tudo certo!  
 agradeço e louvo ao Senhor  
 E eu irei sentir que está tudo bem

Vamos ficar junto para lutar este Santo Armageddon  
 Eu estou implorando para humanidade

Histórico de versões

FEVEREIRO DE 2018

- 22 de fevereiro de 2018, 08:46  
 Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:04

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:18

Mostrar apenas versões nomeadas

Mostrar alterações

Figura 19. *One Love* - Primeira Versão

Tradução da canção "One Love" de Bob Marley (1977):

Um só amor! Um só coração!  
 Vamos ficar juntos nos unir e se sentir bem sentir que está tudo bem  
 Ouvir o choro amor das crianças os filhos dizendo: agradeço ou graças e louvo ao Senhor  
 E  
 E eu irei sentir sentirei que está tudo bem  
 Dizendo: Vamos nos unir e sentir que está tudo bem

Deixe-os ir, com todos os seus comentários sujos Deixe que façam todos os seus  
 comentários sujos  
 Há uma pergunta que eu realmente gostaria de fazer  
 Existe um lugar para os pecadores desesperados,  
 Quem tem ferido toda a humanidade somente para manter suas próprias crenças?

Um só amor! Por que não um só Por que não um único coração? Um só coração!  
 Como era no princípio  
 Assim será no final,  
 Tudo certo!  
 agradeço e louvo ao Senhor  
 E eu irei sentir sentirei que está tudo bem  
 Vamos nos unir e sentir que está tudo bem  
 Mais uma coisa!

Histórico de versões

FEVEREIRO DE 2018

- 22 de fevereiro de 2018, 08:46  
 Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:04

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:18

Mostrar apenas versões nomeadas

Mostrar alterações

Figura 20. *One Love* - Segunda Versão

1 de fevereiro de 2018, 21:04 Restaurar esta versão

Histórico de versões

100%

Edição 1 de 44

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

- 22 de fevereiro de 2018, 08:46 Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:04

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:18

Mostrar alterações

Tudo certo!

Agradeço e louvo ao Senhor  
E eu ~~rei~~ sentirei que está tudo bem  
Vamos nos unir e sentir que está tudo bem  
Mais uma coisa!

Vamos ficar junto para lutar este Santo Armageddon  
Então quando o Senhor retornar não haverá condenação  
Tenho pena daqueles cujas oportunidades vão se estreitando  
Não há como se esconder da ira divina

Um só amor! Por que não um único coração?  
Por que não ?  
Vamos nos unir e sentir que está tudo bem

Eu estou implorando para humanidade  
Oh, Senhor!

Agradeço e louvo ao Senhor  
E eu sentirei que está tudo bem  
Vamos nos unir e sentir que está tudo bem

Agradeço e louvo ao Senhor  
E eu sentirei que está tudo bem  
Vamos nos unir e sentir que está tudo bem

Figura 21. *One Love* - Segunda Versão (Continuação)

22 de fevereiro de 2018, 08:46

Histórico de versões

100%

Total: 1 edição

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

- 22 de fevereiro de 2018, 08:46 Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:04

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:18

Mostrar alterações

**Tradução da canção "One Love" de Bob Marley (1977)**

Um só amor! Um só coração!  
Vamos nos unir e sentir que está tudo bem  
Ouvir o clamor dos filhos: dou graças e louvo ao Senhor  
E sentirei que está tudo bem!  
Dizendo: Vamos nos unir e sentir que está tudo bem

Deixe que façam todos os seus comentários sujos  
Há uma pergunta que eu realmente gostaria de fazer  
Existe um lugar para os pecadores desesperados,  
que tem ferido toda a humanidade somente para manter suas próprias crenças?

Um só amor! Por que não um único coração? Um só coração!  
Como era no princípio  
Assim será no final,  
Tudo certo!  
Agradeço e louvo ao Senhor  
E eu sentirei que está tudo bem  
Vamos nos unir e sentir que está tudo bem  
Mais uma coisa!

Figura 22. *One Love* - Terceira Versão

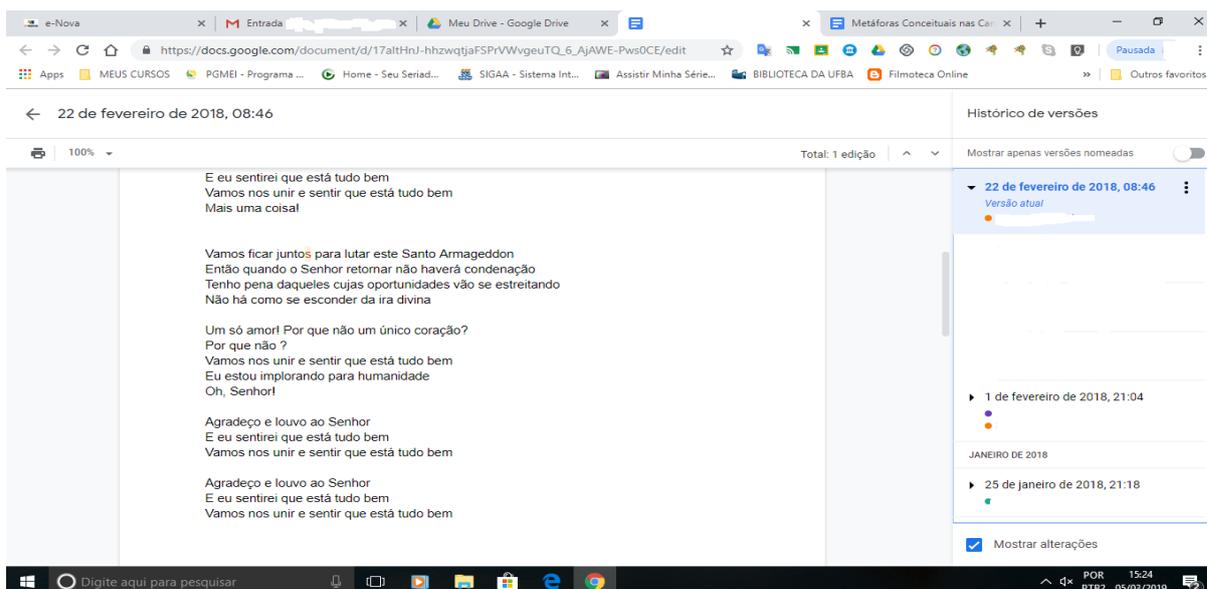


Figura 22. *One Love* - Terceira Versão (Continuação)

Assim como os demais participantes da pesquisa, Rico e Montserrat iniciam uma tradução mais literal (Figura 19), mantendo o próprio título em inglês. Mantém o mesmo gênero discursivo (canção), porém, sem nenhuma preocupação com elementos sonoros, tais como rima, melodia, harmonia e ritmo. Ao que se percebe, a preocupação maior é com o significado de cada palavra ou expressão na língua portuguesa.

É importante registrar que o título da canção em inglês se mantém nas três versões, mas, para além disso, os estudantes acharam relevante sinalizar junto ao título que se trata de uma tradução, deixando transparecer as marcas de um padrão tradutório já superado, do ponto de vista da tradução como reescrita criativa. Já nas conversas durante o processo, quando Cayman, estudante de outro grupo diz: “Acho que uma tradução literal aí não vai ficar legal, não”; Rico, que, juntamente com Montserrat, está traduzindo *One Love*, responde “É. Literal a gente já sabe que não tem como, “né”?”. Ou seja, o estudante reconhece as limitações desse padrão tradutório, mas, na prática, ainda existem entraves para superá-lo.

No que diz respeito à segunda e à terceira versões, o dilema continua o mesmo. Rico e Montserrat tentam trazer elementos característicos da língua e cultura brasileira, mas se deparam com o estranhamento dos enunciados traduzidos, conforme se percebe nos diálogos abaixo.

MONTSEERRAT: A gente pode colocar que a gente entrou em acordo com essa frase aí...

RICO: Comum, “né”? Um linguajar mais comum. É isso que você quer dizer, “né”?

MONTSEERRAT: Uma tradução mais livre, “né”? Pensamos que seria melhor fazer uma tradução livre e não literal, “né”? Na verdade uma coisa já exclui a outra, “né”? Não precisa nem dizer da tradução literal, pois parecia que a letra...

RICO: Bota como? Nós... mais próximo do que nós falamos aqui, “né”, não?

MONTSEERRAT: Sim. No Brasil.

[...]

RICO: “Tá” estranho mesmo. É porque às vezes eles falam assim. Porque eu vejo. Quando eu assisti o DVD da Jamaica, têm palavras que eles usam diferente, errada, “né”? “Pra” a gente aqui. Somente para manter suas próprias crenças.

MONTSEERRAT: Eu acho que pode ser uma coisa mais... magoados... ofendidos.

RICO: Mas não é ofendido não. Eles têm guerra de religião! Ofendido é pouco.<sup>44</sup>

Esse trecho nos mostra, em linhas gerais, como se deu o processo de tradução de *One Love*. Nele se percebe uma tentativa dos estudantes para compreender as metáforas presentes na canção, de que forma as questões religiosas, filosóficas e culturais perpassam o texto, mas também uma crescente preocupação em como traduzir isso em um português coloquial. Mais uma vez, assim como nas demais traduções analisadas, as questões da adequação e equivalência linguística se sobrepõem a fatores de cunho político sócio-histórico e cultural em *One Love*.

#### 3.2.4.5 Processo de tradução de *War/no More Problem*

No que diz respeito à canção *War/no More Problem*, os estudantes responsáveis por sua tradução, Bartolomeu e Nevis, iniciam o processo depois dos demais colegas e finalizam antes, de maneira que o que conseguem apresentar é uma tradução em versão única, conforme as figuras 23 e 24 abaixo.

---

<sup>44</sup> APÊNDICE – M, p. 140-141.

1 de fevereiro de 2018, 20:33

Histórico de versões

Total: 5 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

1 de fevereiro de 2018, 20:33

Versão atual

Mostrar alterações

Tradução War/no More Problem - Bob Marley (1978)

Até que a filosofia que define uma raça  
 Como superior e outra inferior  
 Finalmente seja descreditada e abandonada permanentemente  
 Todos os lugares terão guerra, confirmo guerra

Que até não haver cidadãos de classe A  
 E de classe B em qualquer nação  
 Até que a cor da pele de uma pessoa  
 Não signifique mais que a cor dos olhos dela  
 Confirmo guerra

Que até os direitos humanos básicos sejam igualmente  
 Garantidos a todos, sem importar a raça  
 É uma guerra

Que até este dia  
 O sonho de uma paz duradoura, cidadania mundial  
 Juízo de moral internacional  
 Irá permanecer apenas numa ilusão momentânea  
 A ser perseguida, mas nunca atingida  
 Agora todos os lugares terão guerra, guerra

E até que os regimes ignóbeis e infelizes

Figura 23. War/no More Problem. Primeira Parte

1 de fevereiro de 2018, 20:33

Histórico de versões

Total: 5 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEREIRO DE 2018

1 de fevereiro de 2018, 20:33

Versão atual

Mostrar alterações

Que até este dia  
 O sonho de uma paz duradoura, cidadania mundial  
 Juízo de moral internacional  
 Irá permanecer apenas numa ilusão momentânea  
 A ser perseguida, mas nunca atingida  
 Agora todos os lugares terão guerra, guerra

E até que os regimes ignóbeis e infelizes  
 Que seguram nossos irmãos em Salvador, em São Luis,  
 Em Porto de Galinhas, presos de forma sub-humana  
 Sejam derrubados, completamente destruídos  
 Bem, todos os lugares são guerra, confirmo guerra

Guerra no leste, guerra no oeste  
 Guerra lá no norte, guerra cá no sul  
 Guerra, guerra, boatos de guerra

E até esse dia, o povo afro  
 Não vai saber o que é paz, nós iremos lutar  
 Nós achamos isso necessário e sabemos que iremos vencer  
 Já que estamos confiantes na vitória

De bem sobre o mal, bem sobre o mal, bem sobre o mal  
 Bem sobre o mal, bem sobre o mal, bem sobre o mal

Figura 23. War/no More Problem. Segunda Parte

Mesmo em uma única versão, já se percebem duas tendências similares às observadas nas demais traduções dos outros participantes da pesquisa: uma tentativa inicial de garantir a equivalência absoluta entre os textos de partida e o de chegada, seguida de uma leve adaptação às culturas baianas/brasileiras. Se por um lado o zelo pela fidelidade ao texto dito “original” pode ser observado já a partir do título, em que os estudantes optam por mantê-lo em inglês, não sem antes mencionar que o texto é uma tradução; por outro lado, no segundo, no terceiro e no quarto versos da quinta estrofe, (Figura 23) Bartolomeu e Nevis tentam aproximar sua canção do contexto brasileiro, visto que se referem ao perverso sistema de governo que oprime os povos de Moçambique, Angola e África do Sul, como sendo o mesmo regime que rege as populações de Salvador, São Luís e Porto de Galinhas.

No texto desses estudantes, entretanto, não se percebe quaisquer especificidades em relação a tais governos no contexto brasileiro. Como Bartolomeu e Nevis não concluíram a atividade, não me foi possível chegar a uma conclusão mais precisa a respeito das razões pelas quais, em seu texto, esses estudantes mencionam as cidades brasileiras em vez de manter os nomes de países africanos.

#### 3.2.4.6 *Processo de tradução de Babylon System*

A última, mas não menos importante, das canções analisadas é *Babylon System*, traduzida por Cayman e Lúcia, em três versões, que se deram em 25 de janeiro, 01 e 16 de fevereiro de 2018.

25 de janeiro de 2018, 21:14 Restaurar esta versão

Histórico de versões

100%

Total: 1 edição

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEIRO DE 2018

- 16 de fevereiro de 2018, 00:50 Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:07

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:14

Mostrar alterações

Babylon System

Nós nos recusamos a ser  
 O que vocês querem que sejamos  
 Somos o que somos  
 E é desse jeito que permaneceremos  
 Você não me conhece  
 Não pode me educar  
 Por nenhuma razão igualitária  
 Falando sobre minha liberdade  
 Somos livres e libertos  
 Sim, estamos pisando na largada a muito tempo  
 Rebelião  
 Sim, estamos pisando na largada a muito tempo  
 Rebelião  
 O sistema babilônico é um vampiro  
 Sugando as crianças dia após dia  
 Eu digo que o sistema da babilonia é um vampiro, derrubando o império  
 Sugando o sangue dos sofedores  
 construindo desde igrejas a universidades  
 Enganando as pessoas dia após dia

Figura 25. *Babylon System* - Primeira Versão

1 de fevereiro de 2018, 21:07 Restaurar esta versão

Histórico de versões

100%

Total: 47 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEIRO DE 2018

- 16 de fevereiro de 2018, 00:50 Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:07

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:14

Mostrar alterações

Babylon System

~~Nós nos recusamos a ser~~ A gente não que ser  
~~O que vocês queriam que que seíamos~~ a gente fosse  
~~Somos o que somos~~ A gente é o que a gente é  
~~E é desse jeito que permaneceremos~~ E vai ser sempre assim  
 Você não me conhece  
 Não ~~podevenha~~ me educar  
 Por nenhuma razão igualitária  
 Falando sobre minha liberdade  
 Somos livres e libertos  
 Sim, estamos pisando na largada ~~há~~ muito tempo  
 Rebelião, ~~rebelião~~  
 Sim, estamos pisando na largada ~~há~~ muito tempo  
 Rebelião, ~~rebelião~~  
 O sistema babilônico é um vampiro, ~~yeah!~~  
 Sugando as crianças dia após dia, ~~yeah!~~  
 Eu digo que o sistema da ~~babilonia~~ babilônia é um vampiro, derrubando o ~~império~~ império  
 Sugando o sangue dos sofedores, ~~yeeeeah!~~  
 construindo desde igrejas a universidades ~~wo-o-oo~~, yeah!  
 Enganando as pessoas dia após dia, ~~yeah!~~  
 Eu digo que eles estão formando ladrões e assassinos  
 Pegue visão ~~aê~~: eles estão chupando o sangue dos sofedores (sofedores)  
 yeah! (sofedores)

Figura 26. *Babylon System* - Segunda Versão

1 de fevereiro de 2018, 21:07 Restaurar esta versão

Histórico de versões

100%

Total: 47 edições

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEIRO DE 2018

- 16 de fevereiro de 2018, 00:50 Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:07

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:14

Mostrar alterações

yeah! (sofredores)

Diga a verdade às crianças  
Diga a verdade às crianças  
Diga a verdade às crianças já!  
Vamos, diga a verdade às crianças  
Vamos, diga a verdade às crianças

Porque - porque nós estamos pisando na sua largada a muito tempo  
Rebelião, rebelião!  
Nós temos sido subestimados há um longo tempo  
Rebelião, rebelião agora!

(Pisando na largada) Pisando na largada (rebelião)  
Bora se rebelar, todo mundo (rebelião)  
Nós estamos pisando na sua largada a muito tempo - yeah! (Rebelião!)  
yeah! (rebelião) yeah! yeah!

Desde o dia em que nós saímos das margens  
(pisando na largada)

Figura 27. *Babylon System* - Segunda Versão (Continuação)

16 de fevereiro de 2018, 00:50

Histórico de versões

100%

Edição 21 de 21

Mostrar apenas versões nomeadas

FEVEIRO DE 2018

- 16 de fevereiro de 2018, 00:50 Versão atual
- 1 de fevereiro de 2018, 21:07

JANEIRO DE 2018

- 25 de janeiro de 2018, 21:14

Mostrar alterações

Babylon System

A gente não que ser  
O que vocês queriam que a gente fosse  
A gente é o que a gente é  
E vai ser sempre assim  
Você não me conhece  
Não venha me educar  
Por nenhuma razão igualitária  
Falando sobre minha liberdade  
Somos livres e libertos  
Sim, estamos pisando na largada há muito tempo  
Rebelião, rebelião!  
Sim, estamos pisando na largada há muito tempo  
Rebelião, rebelião!  
O sistema babilônico é um vampiro-yeah!  
Sugando as crianças dia após dia-yeah!  
Eu digo que o sistema da babilônia é um vampiro, derrubando o império  
Sugando o sangue dos sofredores-yeeeeah!  
construindo desde igrejas a universidades wo-o-oo-yeah!  
Enganando as pessoas dia após dia-yeah!  
Eu digo que eles estão formando ladrões e assassinos  
Peque visão aê: eles estão chupando o sangue dos sofredores (sofredores)  
yeahSim! (sofredores)

Figura 28. *Babylon System* -Terceira Versão

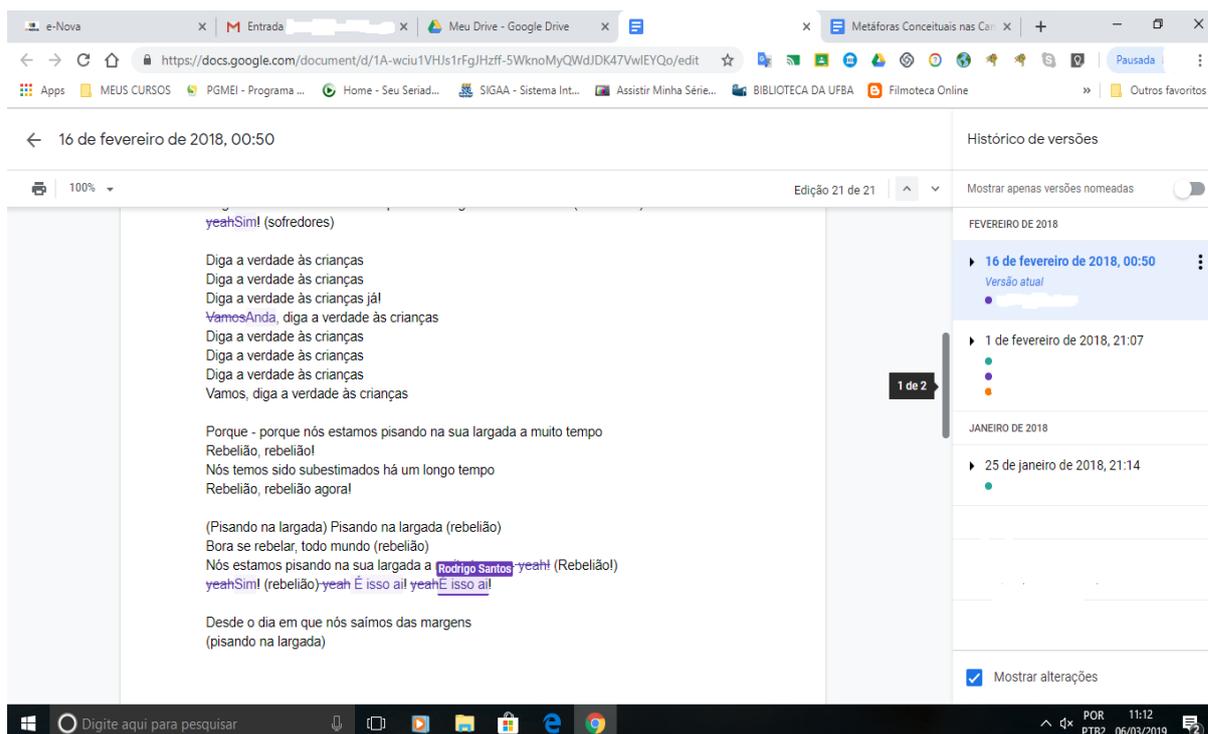


Figura 29. *Babylon System* - Terceira Versão (Continuação)

Assim como nas demais equipes, Cayman e Lúcia inicialmente tentam uma tradução literal. Isso se percebe tanto na manutenção do gênero discursivo (letra de uma canção) quanto na busca pela equivalência lexical. Nota-se que o título se mantém em inglês desde a primeira versão até a terceira e última.

É interessante notar, no entanto, que a dupla lida de forma diferente com as questões de variação linguística nos dois idiomas. Um exemplo disso é o quinto verso da primeira estrofe, escrito em um inglês coloquial, *You can't educate I* (Você não pode educar eu), em que a equipe opta por uma tradução (uma próclise) no português padrão (Você não pode me educar), enquanto que, em relação ao primeiro verso da primeira estrofe, *We refuse to be* (Nós recusamos ser), os estudantes, a princípio, mantêm uma tradução em um português padrão, mas depois mudam para uma linguagem mais coloquial (A gente não quer ser). Com essa estratégia, fica evidente que tanto Lúcia quanto Cayman tentam abrir mão de um padrão tradutório mais tradicional em favor de uma abordagem mais livre e mais criativa. Isso se confirma nos depoimentos abaixo em que os estudantes se posicionam em relação ao processo dizendo:

LÚCIA: O problema é a mensagem... atualizar a mensagem.

MONTSEERRAT: Atualização.

[..]

LÚCIA: É porque a gente conseguia entender o que a mensagem dizia, mas não conseguia colocar isso em português. A tradução sempre ficava muito literal.

MONTSEERRAT: Tipo uma tropicalização do que seria a ideia lá, “né”?

PROFESSOR: Lúcia, qual foi a música que você ficou “pra” traduzir? A canção.

LÚCIA: Alguma coisa de Babilônia.

PROFESSOR: *Babylon System*?

LÚCIA: Sim.<sup>45</sup>

A fala de Lúcia, um dos estudantes que traduziram *Babylon System*, é bastante pertinente na medida em que revela um “aprisionamento” linguístico, cognitivo e cultural. Está em consonância com a resposta de Cayman, que, quando interrogado sobre o processo de tradução da mesma canção, responde: “[...] a gente tentou colocar um “boa”, um “a gente”, umas coisas assim. Que não fossem muito formais.” Esses são posicionamentos que sinalizam certo desconforto por parte dos estudantes em utilizar a língua de forma geral, e a prática tradutória especificamente, como processos criativos que envolvem questões não apenas linguísticas, como também cognitivas sócio-históricas e culturais.

---

<sup>45</sup> APÊNDICE – Q, p. 146.

#### 4. A IDEOLOGIA DAS CANÇÕES DE BOB MARLEY SOBRE A ÓTICA DOS ALUNOS DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: INTERSSEÇÕES SÓCIOECONÔMICAS E CULTURAIS

Nesta seção trago uma breve reflexão sobre como a ideologia das canções de Bob Marley investigadas é interpretada por alunos de língua inglesa e de que modo a compreensão de tal ideologia pode dialogar com a cultura brasileira, revelando posturas ideológicas diversas em relação à atual conjuntura socioeconômica e cultural deste país.

A avaliação do processo tradutório das seis canções estudadas revela alguns dados bastante relevantes, alguns dos quais já foram sinalizados anteriormente. Em se tratando das metáforas e ideologias presentes nas canções, os sujeitos da pesquisa as apreendem de forma geral, mas essa compreensão genérica não lhes oferece subsídios suficientes para que consigam pensar em uma maneira criativa de trazê-la para o contexto brasileiro.

Refiro-me especificamente às ideias de insubordinação a regimes opressores, de luta por mais liberdade e justiça social, bem como de valorização das culturas e identidades locais intrínsecas em todas as canções traduzidas. Essas são ideologias que todos os sujeitos da pesquisa se mostraram capazes de identificar nas canções. Todavia, ao longo do processo, percebi a predominância de um padrão tradutório tradicional, uma tradução servil, sem ânimo para a luta, sem coragem para rebelar-se contra a hegemonia do texto tido como “original”. Sem a audácia de fazer do processo tradutório um instrumento de resistência e de crítica ao contexto político, e socioeconômico local.

Em um país com população e ideologias tão diversas, como o Brasil, não se pode deixar de considerar o padrão tradutório utilizado nas traduções analisadas também como um posicionamento político. É possível que, mesmo diante dos explícitos ataques aos direitos trabalhistas, do incentivo à depredação do meio ambiente em favor do agronegócio, da falta de respeito aos direitos das populações indígenas e quilombolas, bem como das crianças, adolescentes, mulheres e homossexuais, ainda existam brasileiros que não declarem guerra contra esse *Brasylion System*. É possível que, entre esses brasileiros, ainda existam aqueles

que dizem ser contra esse tipo de regime, mas que, inconscientemente, são pegos de surpresa com atitudes que expressam exatamente o oposto.

Seguindo essa linha de pensamento, e retomando uma questão levantada anteriormente sobre a preferência dos sujeitos da pesquisa por canções de origem europeias e estadunidenses, bem como a dificuldade de compreensão de um inglês falado em outro país que, assim como o Brasil, tem fortes influências africanas, é possível perceber em tais comportamentos o que Fanon chamou de complexo de inferioridade do negro colonizado em relação à cultura branca europeia. Para esse estudioso,

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.

Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será. (FANON, 2008, p. 34).

Em síntese, tal cenário coloca em evidência três situações igualmente distintas e complementares, em que a primeira, detectada a partir de um questionário estruturado, com perguntas objetivas, revela um estudante seguro de si e consciente das suas origens; a segunda, registrada no mesmo questionário, mas em um comparativo com uma atividade de livre escolha, nos mostra uma personalidade mais problemática de um sujeito em busca de autoafirmação, tendo como espelho as línguas e culturas de países hegemônicos em detrimento de culturas mais parecidas com as nossas culturas brasileiras; e, por fim, a terceira, uma tradução livre, de canções de protesto, um mote colocado como uma oportunidade para esses sujeitos se posicionarem em relação aos contextos político, sócio-histórico e cultural do seu meio. Nesse último, apenas algumas discretas manifestações de engajamento político e luta por melhores condições de vida no contexto sócio-histórico local.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção inicial desta pesquisa, ou seja, compreender como se configuram as ideologias de Bob Marley no processo tradutório das metáforas em suas canções, quando traduzidas para a língua portuguesa por estudantes de Língua Inglesa da UFBA, se concretiza a partir da análise cuidadosa de alguns aspectos históricos, políticos e socioculturais observados nos dois países em questão (Jamaica e Brasil), em momentos históricos diferentes, mas com muitas semelhanças nos eixos político econômico social e cultural. Para mim, é muito importante compreender como as pessoas que mais dependem de políticas públicas afirmativas utilizam a língua de forma geral e a tradução especificamente para se posicionarem, de forma autônoma e espontânea, numa situação em que seus direitos são explicitamente desrespeitados por aqueles que, em tese, deveriam zelar pela garantia dos mesmos.

No caso da Jamaica, no contexto dos anos 1970, através do grupo *Bob Marley & The Wailers*, por razões que já foram sinalizadas ao longo do presente trabalho, percebi uma postura de muito engajamento, por parte daqueles jovens, nas questões políticas e sociais do seu país. Há que se ter em consideração que, não apenas na Jamaica dos anos 1970, como também em outros países caribenhos, se percebe um quantitativo expressivo de narrativas de resistência, nas quais, de forma criativa, seus autores abordam questões de luta por mais justiça social e equidade de direitos; que a tradução, tida em muitos casos como um processo meramente técnico, de transferência de sentido de um dito texto fonte para outro, tido como texto alvo, é, também, um processo criativo e um instrumento de resistência, o que está colocado de forma muito transparente por Bassnett (2003), quando ela traça um panorama dos estudos de tradução desde o Renascimento até a atualidade; que, vista sob tal ótica, a tradução contribui em grande medida para as discussões que dizem respeito à forma como as diversas culturas significam o mundo em seus entornos e interagem entre si. Emergiu daí a curiosidade em compreender, no caso do Brasil, na atualidade, qual teria sido a postura dos nossos jovens diante da crescente ameaça de retrocesso gerada pela instabilidade política, econômica e social do país.

Diante dos resultados da pesquisa, que revelam a postura de estudantes de inglês de uma Universidade Federal situada na região Nordeste, uma das mais pobres do Brasil, no Estado de maior população negra fora da África, é possível perceber que, no nível de proficiência em língua inglesa dos estudantes sujeitos da pesquisa, a tradução de metáforas ainda se constitui um desafio a ser superado, o que pode ter influenciado tanto na escolha do padrão tradutório quanto nas demais estratégias discursivas escolhidas pelos estudantes ao tentar representar a realidade local baiana brasileira a partir das metáforas presentes nas canções analisadas. Isso, em certa medida, explica a razão pela qual o caráter mais político e criativo das traduções feitas por tais estudantes não fica tão evidente no que diz respeito ao contexto atual das culturas brasileiras locais.

Não quero com isso responsabilizar única e exclusivamente os sujeitos da pesquisa, visto que os mesmos são parte de uma engrenagem mais ampla. Todavia, não posso me furtar de sinalizar a necessidade de que mais pesquisas dessa natureza sejam desenvolvidas, de maneira que, em um futuro bem próximo possamos identificar estratégias que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a estudantes de nível de proficiência intermediário em língua inglesa, visando uma mudança de postura diante da linguagem e do processo tradutório já nesse estágio.

## REFERÊNCIAS

- ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra. *O jogo das imagens no universo da criação de Elizabeth Bishop*. São Paulo: Annablume, 1999.
- ANASTÁCIO, Sílvia Maria Guerra; SILVA, Célia Nunes. *As narrativas e o processo de recriação do sujeito: a semiótica das metáforas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- ARISTÓTELES. Das formas do nome; das figuras. In: *Arte Poética*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2003. P. 74 – 80.
- ARROJO, Rosemary. A questão da fidelidade. In: *Oficina de Tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2003. p. 37 – 42.
- BASSNETT, Susan; GENTZLER, Edwin. Deconstruction. In: *Contemporary Translation Theories*. 2 ed. England: British Library, 2001. p. 176 – 186.
- BASSNETT, Susan. *Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina*. Tradução Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. Tradução José Lino Grünnewald. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BHABHA, Homi K. How the new enters the world: postmodern space, postcolonial times and the trials of cultural translation. In: *The Local of Culture*. New York: Routledge, 1994. p. 212 – 235.
- BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos textos*. Tradução Marie-Hélène Paret. Porto Alegre: EDIPUCS, 2010.
- \_\_\_\_\_. O horizonte genético. In: ZULAR, Roberto (Org.). *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 219 – 252.
- CAMPOS, Haroldo de. Da razão antropofágica. In: *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 231 – 256.
- CARRASCOSA, Denise. Traduzindo no Atlântico Negro: por uma práxis teórico-política de tradução entre literaturas afrodiáspóricas. In: CARRASCOSA, Denise (Org.). *Traduzindo no Atlântico Negro: cartas náuticas afrodiáspóricas para travessias literárias*. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2017. p. 63 – 75.
- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Tradução Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2017.
- CRUZ, Décio Torres. Ilhas caribenhas de língua inglesa e seus escritores. In: *Literatura (pós-colonial) caribenha de língua inglesa*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 65 – 155.
- DARWIN, Charles. *A origem das espécies através da selecção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência*. Tradução Ana Afonso. Leça da Palmeira: UPTEC-PMAR, 2009.
- DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melaine. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. The Function of the Literary Polysystem in the History of Literature. In: *Papers in Historical Poetics*. Israel: Tel Aviv University, 1978. p. 11 – 13.
- FAIRCLUGH, Norman. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 33 – 52.
- FORCEVILLE, Charles. Metaphor and Art. In: *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. California: Cambridge University Press, 2008. p. 447 – 461.
- HALL, Stuart. Pensando a Diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Adelaine Resende [et al.]. 2 edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 27 – 55.
- \_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.
- HAN, Byung-Chul. *Psique da violência*. Tradução Enio Paulo Gianchini. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 51 – 81.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. In: *Linguística e Comunicação*. Tradução Izidoro Bukstein e José Paulo Paes. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 2008. p. 118 – 162.
- KINKAID, Jamaica. On seeing England for the first time. *Transition*: Indiana University Press. Indiana, n. 51, 32 – 40, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Annie John*. New York: Noonday Press, 1997.
- KÖVECSES, Zoltan. *Metaphor in Culture: Universality and Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphor We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, Andrew (Org.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 202 – 251.
- MAIS, Roger. *A ladder to the stars*. Disponível em: <<http://contentdm64-srv.uwimona.edu.jm/cdm/compoundobject/collection/RogerMS/id/1423/rec/8>>.
- Acesso em ago. 2018.
- MARLEY, Bob. *Babylon System*. Intérprete Bob Marley & The Wailers. Kingston, Jamaica. *Álbum Survival*. Reggae. Inglês jamaicano. Gravadora Tuff Gong/Island. Produtor Alex Sadkin. Duração 04min22s.
- MARLEY, Bob; TOSH, Peter. *Get Up, Stand Up*. Intérprete Bob Marley & The Wailers. Londres, Inglaterra. *Álbum Live!*: Reggae. Inglês jamaicano. Gravadora Tuff Gong/Island. Produtora Bob Marley & The Wailers, Steve Smith e Chris Blackwell. 1975. Duração 04min16s.
- \_\_\_\_\_. *Natty dread*. Intérprete Bob Marley & The Wailers. Kingston, Jamaica. *Álbum Natty dread*: Reggae. Inglês jamaicano. Gravadora Tuff Gong/Island. Produtora Chris Blackwell e The Wailers. 1974. Duração 03min03s.
- \_\_\_\_\_. *One Love*. Intérprete Bob Marley & The Wailers. Kingston, Jamaica. *Álbum Exodus*. Reggae. Inglês jamaicano. Gravadora Tuff Gong/Island. Bob Marley & The Wailers. 1977. Duração 02min53s.
- \_\_\_\_\_. *Rat Race*. Intérprete Bob Marley & The Wailers. Kingston, Jamaica. *Álbum Rastaman Vibration*. Inglês jamaicano. Gravadora Tuff Gong/Island. Bob Marley & The Wailers. 1976. Duração 02min50s.
- \_\_\_\_\_. *War/no more problem*. Intérprete Bob Marley & The Wailers. Paris, França. *Álbum Babylon by bus*. Inglês jamaicano. Gravadora Tuff Gong/Island. Bob Marley & The Wailers, Chris Blackwell e Jack Nuber.
- MARX, Karl. O processo de produção do capital. In: *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, Vol. 1. Tradução Reginaldo Sant'Anna. 35 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. p. 57 – 105.
- MITTMANN, Solange. Resgatando Pontos de Vista Sobre a Tradução. In: *Notas do Tradutor e o Processo Tradutório: Análise e Reflexão sob Uma Perspectiva Discursiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

- PAZ, Octavio. *Tradução: Literatura e Literalidade*. Tradução Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.
- PYM, Anthony. *Explorando as teorias da tradução*. Tradução Rodrigo Borges de Faveri [et. al.]. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- REDDY, Michael J. The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, Andrew (Org.). *Metaphor and Thought*. London: Cambridge, 1979.
- RUSHDIE, Salman. *Versos Satânicos*. Tradução Misael H. Dursan. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SALLES, Cecília Almeida. Crítica Genética e Semiótica: uma interface possível. In: Roberto Zular (Org.). *Criação em processo: ensaios de crítica genética*. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 177 – 201.
- VENUTI, Lawrence. A Formação de Identidades Culturais. In: *Escândalos da Tradução*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 129 – 167.
- ZBIKOWSKI, Lawrence M. Metaphor and Music. In: GIBBS JR, Raymond W. (Org.). *Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press, 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Discussão coletiva sobre o documentário *Reggae: the story of Jamaican Music*

O professor conversou com a turma brevemente sobre como tinha sido para os alunos a compreensão do documentário *Reggae: the story of Jamaican Music*. Eles, de um modo geral, acharam de difícil compreensão.

Operadores genéticos:  
 [ ] deletar  
 { } acréscimo

[PROFESSOR: Achou o áudio um pouco difícil de ser compreendido.]

GRANADA: É, mas não foi tanto por conta do que eles “falava”, mas porque o som “tava” meio... é a qualidade do som não “tava” muito boa.

PROFESSOR: Não “tava” muito boa.

TRINDADE: É informativo, “né”?

GRANADA: É... foi o que eu percebi também.

PROFESSOR: Certo. E em relação... porque você “tava” ouvindo um áudio, “né”? Tinha um fundo musical no documentário, tinham imagens, tal... e tinha... tem o próprio contexto também. Você conseguiu fazer essa ligação “pra” entender um pouco melhor sobre o que estava sendo falado?

GRANADA: - Depende, porque tinha muita informação e isso... essa... a maneira como eles articulavam as informações não era, tipo, uma única informação fechada num ciclo. Era como se “fosse” vários fragmentos de informação...

PROFESSOR: Isso.

GRANADA: [...] misturados. Então... assim: você tinha uma determinada parte do documentário que falava sobre uma coisa ‘x’. Aí depois eles avançavam com um outro tema, que fazia parte, de certa forma, do contexto como um todo, mas eram mais fragmentos. (PROFESSOR: Ok.) Ou não...? ou eu entendi errado?

PROFESSOR: Oh, não! Aqui não tem o certo e o errado, “tá”, gente? A gente “tá” aqui tentando entender como que vocês...

TRINDADE: Eu achei ele um pouquinho denso. Eu senti ele um pouquinho denso, sabe? Porque eram pessoas que estavam falando de experiências pessoais... Então

é muito difícil você tirar... não significa que... que um documentário é melhor que um outro... é só “pra” gente ler mesmo o que que “tá” acontecendo. Eu achei que teve uma linearidade, “né”? Eles estavam falando de uma forma bem histórica, mesmo. Quando eles começaram... e houve... tinha um percurso histórico que dava “pra” você se localizar, mas assim: eu senti a densidade que eles falavam muito de questões pessoais, “né”, “num” era uma coisa assim, “num” era uma aula em história. Eram pessoas contando... é... é... às vezes... algumas vezes até passavam “pra” a gente algumas situações, “né”? Ou conhecendo ou não a pessoa, “né”? E aí eles iam contando as histórias e tal, e falando. Então, é... é... ficou um pouco denso “pra” responder, “né”? Por causa disso, porque você tinha que ver bem qual é a parte que ele falava e tal, porque, assim: teve algumas... umas duas perguntas que... que eu vi o documentário todo e aí depois olhei e, eu não consegui responder. Aí tive que voltar “pra” ver e tal.

GRANADA: E mesmo esses elementos históricos na ordem cronológica, eles, de certa forma, “tinha”, tipo, buracos entre eles, sabe, porque as coisas se ligavam mas não se ligavam como... como ele falou, como numa aula de história que as coisas são conectadas.

TRINDADE: A história de Bob Marley mesmo, eu não senti ela muito... é porque teve um período que ele ficou na África, “né”? Aí depois, “tipo”, aí ele voltou. E ele fez o que na África? Sabe, “tipo”, e aí botou um “bucado” de gente no meio e falou. Aí depois, ah, vamos voltar “pra” Bob Marley agora. Mas, assim, ele só foi denso, mas “num”... “tipo” assim, acho que isso não compromete a qualidade do documentário.

GRANADA: Eu acho que a parte que ficou mais fácil de entender foi a parte do filme. “Tava” bem fácil de você detectar as informações que eles estavam passando, mas ainda assim era muita informação. Aquilo ali daria um documentário muito maior.

PROFESSOR: Sim. Daria um curso. Daria um semestre de aulas. Rsrtrs.

RICO: Se fosse só para assistir, por exemplo, e comentar o filme a gente já perderia um tempo grande, só de assistir ele todo, prestando atenção. E ainda ter que responder um questionário sem saber em que ponto estaria cada pergunta. Então se você passou e não percebeu aquele ponto, você vai ter que assistir todo, depois voltar “pra” procurar a questão. Eu acho muito difícil. Foi um trabalho muito grande para uma atividade extra que, eu deduzi, antes de pegar ela “pra” fazer que, a aula é

50 minutos, “né”? É uma atividade simples, mas quando você pega “pra” fazer dura uma manhã inteira, “pra” a gente tentar fazer, “né”?”

PROFESSOR: “Pra” mim é muito importante ouvir isso de cada um de vocês... Eu gostaria de ouvir também se vocês perceberam alguma diferença em relação à língua. O que pode ser falado em relação à língua utilizada no documentário. Tinham um documentário em língua inglesa, “né”? Aí você tem um inglês jamaicano...

JAMAICA: Eu senti dificuldade com o inglês jamaicano, porque é um inglês que eu não conheço. E a rapidez que eles falavam... tem muita diferença.

PROFESSOR: Como é, “pra” vocês, ouvir alguma coisa no inglês jamaicano, comparando com o britânico e o estadunidense?

GRANADA: Não é a mesma coisa. Eles [os jamaicanos] engolem muitos fonemas.

MONTSERRAT: Na verdade eles tiveram muita influência de outros países. E atualmente eles sofreram uma influência muito grande dos Estados Unidos, mas eles tiveram muita influência dos irlandeses, dos próprios povos... dos heróis africanos. Eles têm um dialeto lá, um crioulo, “né”? Eu esqueci o nome do dialeto crioulo que eles têm lá. Eu acho que é crioulo mesmo. Na verdade eu fiz um trabalho, é... que foi, na verdade, uma leitura de um trabalho que uns alunos do professor Marcos fizeram na disciplina de Fonética e Fonologia, mas eles utilizaram os recursos da Sociolinguística. Aí eles conseguiram uma menina jamaicana, do grupo Políglotas, e essa menina foi entrevistada. Aí eles compilaram tudo, a fala dela, e ela explicando... André deu esse trabalho “pra” a gente fazer um resumo. Aí por isso que eu tenho esse conhecimento todo, porque eu li “pra” fazer o resumo. Então, a gente tem essa influência na ilha, dos irlandeses, o dialeto *crioler* e, agora, atualmente, “tá” tendo muita influência dos Estados Unidos.

PROFESSOR: Ok. Obrigado! É muito interessante a gente perceber que, de repente, a gente tem uma facilidade “pra” compreender o inglês falado por determinada comunidade de fala, mas não temos essa mesma facilidade para compreender o inglês falado por outras, “né”? Aí, fica aí “pra” vocês pensarem. Não quero respostas prontas, mas... Pensem. O inglês é uma língua internacional, “né”? Mas a gente consegue entender muito melhor o inglês britânico e norte americano do que o inglês de outras comunidades de fala.

GRANADA: O senhor já ouviu um japonês falando inglês?

PROFESSOR: Já ouvi. Mas...

MONTSEERRAT: Nessas colônias britânicas, todas elas, o inglês é ensinado. Tanto a Jamaica como a Nigéria, todos esses países, eles têm um inglês *standard*, “né”? O inglês *standard* é o inglês ensinado na escola. Aí essa menina falou, “né”, que esse inglês ensinado na escola é aquela coisa, é como a gramática que nós estudamos. É a gramática do ‘português’ normativo. Mas que nas ruas ninguém fala aquele inglês *standard*. Mas tem o inglês jamaicano *standard*.

PROFESSOR: Ok. Então, só “pra” gente otimizar o tempo aqui, vamos ver aqui a questão 01, “né”? O que você já ouviu sobre o *Reggae*? Você gosta desse estilo de música? Esse estilo de música é estranho “pra” vocês, o *Reggae*?

MONTSEERRAT: É praticamente a música baiana, “né”...? Eu não sei falar os nomes das bandas, mas têm muitas. Edson Gomes praticamente é um clássico.

PROFESSOR: E por que vocês acham que ele é popular aqui no Brasil? O *Reggae*. Esse estilo de música é tão popular assim por quê?

BARBADOS: Eu respondi isso baseado no que eu vi no filme, “né”? Porque eles falaram que o *Reggae* é como se fosse uma oração, “né”? Apesar desses problemas que eles estão passando de fome, dificuldade financeira, eles cantam, “né”, botam aquele som ali como se fosse um momento onde esse sofrimento todo fica flutuante, “né”, e aí você consegue se conectar com algo bem mais alto. Aí eu acho que é um pouco similar o que acontece aqui, “né”, porque a gente tem uma cultura muito similar. A gente “tá” passando por um período de dificuldades, “né” ...

MONTSEERRAT: Tem uma ligação com a religião também. Eles lá têm a Etiópia, “né”, tem o *father* que é o Haile Selassie, é um dos imperadores lá da Etiópia que era considerado uma encarnação viva de Deus, “né”? Eles têm um sincretismo... essa religião Rastafári, ela tem um sincretismo religioso do judaísmo com o cristianismo.

**APÊNDICE B – Continuação de A**

RICO: No engarrafamento as pessoas tocaram *Reggae* como se fosse um protesto, uma coisa assim. *I think good!*

RICO: Nós temos aqui, estamos na Bahia, “né”? Grande parte dos escravos, “né”, vieram parar aqui. Nós temos vários Quilombos. O *Reggae* é uma cultura africana... então tem a identificação cultural e isso faz com que ele se difunda mais rápido, “né”, na década de 1980.

PROFESSOR: Bartolomeu, Neves.

BARTOLOMEU: A resposta que eu daria...

MONTSERRAT: Tem muitos shows de *Reggae* aqui que lotam, “né”? Aqui em Salvador...

LÚCIA: Na verdade, o *Reggae* também ele é parecido com o *Rap*. Ele fala muito sobre o sistema. Então, qualquer país que tenha problema com o seu sistema público vai ter pessoas que vão se identificar.

ANTIGA: No caso, principalmente, países que sofreram colonização. Culturas pós-coloniais. O Brasil, tipo, Nigéria.

RICO: Pelo que eu vi no documentário parece que o *Rap* também se originou na Jamaica... por causa da batida, “né”?

[PROFESSOR: É, tem as influências.]

[RICO: (*Incompreensível*).]

### APÊNDICE C – Continuação de B

PROFESSOR: [E aí, vocês têm, é...] aparece no documentário lá algumas cenas do filme *Balada Sangrenta*, “né”? E daí, a gente pergunta qual é a relação que vocês podem ver naquele filme com, é..., a história do *Reggae* na Jamaica. Alguns se colocaram muito bem. Me parece que até foram lá buscar do que se tratava o filme, “né”, “pra” depois fazer essa comparação. Eu achei muito bacana, muito interessante. E aí eu gostaria de ouvir agora.

JAMAICA: O filme mostra a cidade violenta de Kingston, “né”, que ela é uma favela, como tem aqui no Brasil. Violência, discórdia, negros, pobres. Toda aquela realidade social bem parecida com a do Brasil. Tem o ator, Jimmy Cliff, com um papel e, por ele não conseguir... é... por ele só encontrar dificuldades na vida dele ele se tornou um criminoso, que é o que acontece aqui também. O pessoal acha que... ganhar dinheiro fácil vai ser traficante de drogas, então... é por aí.

PROFESSOR: No filme tem aquela dificuldade, “né”, o cara sai da cidade pequena com a promessa de viver de música na cidade grande...

JAMAICA: Visualizando uma coisa bem macro, achando que tudo vai ser como ele imagina. Não vai ter dificuldades.

PROFESSOR: Ele chega lá...

JAMAICA: Discriminação, violência, preconceito. Quando ele chega, vê que a realidade é outra, que as coisas se transformam.

PROFESSOR: Então é bem parecido com a realidade. É aí onde ficção e realidade se encontram, “né”? Ok. E aí a gente pede uma explicação na letra ‘b’. Uma comparação do *Reggae Music with Punk Music*, o *Reggae* com o *Punk*. E vocês deram, assim, um show de respostas interessantes que eu gostaria de ouvir. Barba, qual foi a interface aqui, a conexão entre *Reggae* e *Punk*?

[BARBA: Deixe eu abrir aqui...]

[PROFESSOR: Ok... enquanto Barba abre... Trindade consegue fazer essa ponte?]

[TRINDADE: Deixe eu ver aqui.]

[PROFESSOR: Enquanto Trindade vê... Bartolomeu consegue?]

BARTOLOMEU: No caso, o *Reggae* e o *Punk* tiveram uma liberação popular porque o tal do Linton Johnson chegou bem na Inglaterra, fez sucesso e tal... e acabou

usando o potencial do sucesso dele para colocar algumas canções “pra” vender a cultura, o trabalho... (*Incompreensível*).

PROFESSOR: Olha, bem interessante essa questão mercadológica, “né”? Além da questão mercadológica, a questão ideológica “tá” muito presente ali. E... esqueci o nome dele. Você falou em relação a... onde se tem problema social, “né”, se tem na música essa vontade de protestar contra essas injustiças sociais. E aí, nesse sentido, o *Punk* e o *Reggae* acabam se encontrando também. Barba, já encontrou aí?

BARBA: Quase a mesma coisa. Eu coloquei aqui que ambos os gêneros musicais são movimentos rebeldes, de certa forma. Eles estavam tentando passar uma mensagem política através da música para causar um impacto social no mundo.

PROFESSOR: Ótimo! Em síntese é isso. É... e vamos finalizando aqui. Por que as canções de Bob Marley se tornaram tão populares em Londres, na década de 1970? O cara faz a música dele na Jamaica, “né”, um país... uma ex-colônia, um país tropical; e daí ele vai cantar em Londres, um país europeu, uma cultura diferente; e acaba conseguindo adeptos lá, fãs. Como assim? Por quê?

MONTSERRAT: Essa... essa época, “né”, Bob Marley, tal, me parece (*Incompreensível*) com os *Beatles*, *Rolling Stones*. Acho que havia uma convergência nesse período aí, “né”?

LÚCIA: Estava havendo um movimento no qual não tinha mais esse negócio de branco e preto. Eram todos humanos. E aí (*Incompreensível*) entrou Bob Marley através disso.

RICO: O momento político que a Inglaterra “tava” passando naquela época coincidia, que parecia tanto que as músicas foram feitas “pra” eles, “né”? Eles nem sabiam que as músicas falavam da realidade da Jamaica. E foram crescendo nesse momento político, “né”? O momento em que a Inglaterra “tava” passando por um movimento parecido com o que as músicas falavam, “né”?

PROFESSOR: De repente, mesmo estando na Inglaterra, “né”, distante da Jamaica, os negros sentiam a necessidade de lutar também pelos seus direitos e de um lugar na sociedade, “né”? E isso acaba coincidindo com a proposta, as mensagens que são transmitidas através das músicas de Bob Marley.

MONTSERRAT: Ele falou que a cultura (*Incompreensível*) teve um grande *boom* nessa época também, “né”, o movimento *Hippie*. Eles buscavam muita influência no

orientes, “né”, principalmente. Tudo que fosse exótico, que não fosse europeu, “tava” em evidência.

## APÊNDICE D – Continuação de C

PROFESSOR: [... falar alguma coisa ou Antiga. Não? Vocês fizeram um movimento assim como quem ia falar alguma coisa. Fiquei na expectativa, rrsrsrs.] “Tá”... então estamos aqui na letra ‘d’, “pra” vocês tentarem explicar, ou pelo menos fazer um comentário. De que forma... na verdade é, explicar o papel do *Reggae Music* na formação da identidade jamaicana. Eu entendo que, de certa forma, a gente já tem falado aqui. A pergunta foi só mesmo “pra” especificar mais. As outras questões foram, na verdade, uma preparação “pra”...

JAMAICA: Imagino que o negro jamaicano “pra” buscar sua identidade ele tinha que lutar contra a opressão, lutar contra o preconceito, a discriminação. Lutar pela sua liberdade, pelos mesmos direitos de outras classes, “né”..., então, foi através da música, da arte que eles disseminavam todos os problemas...

PROFESSOR: Ok. Mais alguém? Trindade, você já respondeu a letra ‘e’ antes de ser perguntado, mas eu gostaria só que você respondesse novamente.

TRINDADE: “Pra” mim é como se o *Reggae* fosse realmente uma oração, “né”? *It’s a prayer.*

PROFESSOR: Isso. Ok. E também aparece no documentário o *Reggae* como remédio, “né”?

RICO: O filme teve uma influência nessa... nesse... nessa identificação, “né”, porque... depois do filme, me parece que as rádios não tocavam tanto o *Reggae* com essa tendência de protesto. Depois do filme (*Incompreensível*) foi que a Jamaica começou a se transformar e essas músicas, que eram, “tipo”, músicas de guetos, “começou” a ganhar espaço mesmo e eles valorizarem mais as suas músicas e a sociedade começou a ouvir essas músicas...

JAMAICA: Muitas das músicas elas clamam realmente por luta, “né”? Clamam por igualdade... (*Incompreensível*).

PROFESSOR: [Então, só “pra” fechar aqui, “pra” eu não ficar mais fazendo tantas perguntas a vocês, que eu sei que isso, às vezes, fica cansativo, rrsrsrs. Vocês só me dizem aí...] A gente falou da Jamaica dos anos 1970, de Londres dos anos 1970... só que a gente está no Brasil, “né”, século XXI aqui. Anos 1970 ficou lá no século XX. E a gente “tá” aqui no Brasil, “né”? Na atualidade. E a ideia é que a gente faça as leituras das manifestações artísticas de forma que a gente consiga também

aproveitar o que está lá, “né”, nos dizendo alguma coisa. Qual a relação que vocês conseguem estabelecer desse movimento da Jamaica dos anos 1970, de Londres, com a nossa realidade do Brasil aqui? O que que é igual? O que que é diferente? Igual dificilmente vocês vão encontrar. O que que é similar? O que que é diferente? [Eu acho que se dois de vocês falarem eu termino aqui a entrevista. Mas vai ser voluntário.]

TRINDADE: Antiga quer falar... ele quer sim, professor.

[PROFESSOR: Não? De certa forma você já antecipou a resposta.]

TRINDADE: Tu quer, Montserrat? Fala.

MONTSERRAT: Essa questão aí foi o próprio Porto que falou, não foi? Falou sobre as ex-colônias. Essas ex-colônias, “né”, todas têm traços comuns, “né”? As diferenças ficam por conta da, é... se você for analisar geograficamente, historicamente, “né”, tem algumas diferenças, claro. Nós não fomos colonizados pelos britânicos, o que é vantagem e às vezes é desvantagem. Vai depender do ponto de vista. [Bem assim, rrsrs, Glória Pires, “né”] porque, assim, eu não assisti o documentário, mas pelo que eu vejo de *Reggae*... eu tinha um DVD sobre isso aí, *Reggae* aqui no Brasil, momento político, momento histórico, “né”? (Incompreensível). Realmente o Brasil, “né”, ele tem essas especificidades. Um país de colonização portuguesa e tudo, mas as injustiças sociais são muito semelhantes. A opressão ao afrodescendente e aos indígenas, “né”?

PROFESSOR: Uma coisa que se mantém até a atualidade, “né”?

MONTSERRAT: E parece que, assim, existe uma tendência a forçar o retrocesso, “né”, porque nesses últimos dois anos a gente tem visto uma onda mundial de retrocesso. Aquele passo gigante que a gente deu “pra” frente parece que deu vários passinhos “pra” trás como que querendo retomar o que “tava” lá, “né”? Esses direitos trabalhistas que nós “tamos” perdendo e todo mundo calado. Agora vem a reforma da previdência e todo mundo quieto. Parece que deram uma anestesia, “né”, na população. “Tá” todo mundo assim meio com medo...

TRINDADE: Eu acho que o que aconteceu em Londres... o *Reggae* começa a ter um espaço, mesmo dentro da música *pop* deles, “né”, o que é popular é *pop*. Eu acho que mostra a germinação da importância que a mídia tem na cultura tradicional, porque é impressionante. Eu estava falando com você antes de entrar sobre um autor que fala de mídia, “né”? Ele acredita que a mídia tradicional ela é... a cultura

mediática, “né”, elas se uniram, “né”, a cultura tradicional e a cultura mediática, você não consegue diferenciar uma das duas. Parece que a mídia hoje começa ditar como a gente deve se comportar, começa a ditar como a gente deve agir, o que que a gente deve ouvir, o que que a gente deve fazer. Então eu acho que é isso. O que “tá” acontecendo no momento político atual nada mais é do que o que a mídia vem ditando há muito tempo. Agora a gente vê duas forças políticas aí, “né”? A esquerda, os vermelhos lutando, “né”, os azuis ali. Só que, assim, aí eu questiono... a forma “como que cada” um vai movimentando as coisas, “né”, porque parece que a esquerda, ela quer lutar, ir em frente e chamar as pessoas, convocar as pessoas “pra” a luta e tal, e as pessoas continuam apáticas, “né”, enquanto a direita não. Ela vai nos bastidores, movimenta dinheiro de um lado, movimenta dinheiro “pra” o outro. Manipula a mídia de um jeito, manipula a mídia de outro, e tal. E aí eu fico pensando assim, quando... falando, bem, atualmente, nessa insistência no nome de Lula, “né”, “tipo”, ótimo, Lula foi um ótimo presidente, ele foi extremamente representativo para a população, excelente, “né”? Só que o cara foi condenado, “né”, e, assim, não cabe julgar se foi uma condenação coerente ou não. Ele foi condenado, “né”? Então, assim isso pode gerar problemas caso ele seja presidente. Mas o PT insiste em botar ele lá e tal... E aí eu fico pensando também os marqueteiros da gente, “né”? Cadê esses marqueteiros que não conseguem trabalhar numa nova pessoa. Levar a esquerda “pra” poder vender. Talvez mostrar um pouco mais de sofisticação dentro desse discurso, “né”, porque o discurso da direita é totalmente sofisticado, “né”? É um discurso extremamente planejado. A esquerda não. A esquerda quer bater de qualquer jeito. E aí eu penso com o que eu vejo, no comparativo do documentário com a cultura atual é realmente a ditadura da mídia, “né”, e que a direita vê como a mídia ela é protagonista da cultura atual e mexe com ela e trabalha com ela, enquanto a esquerda não percebeu como as coisas devem ser feitas...

PROFESSOR: Ok. Levando para a questão da mídia, Trindade, o que que você faria caso você pudesse utilizar a mídia “pra” mudar, tentar mudar um pouco esse cenário de injustiça social que a gente vive aqui no Brasil?

TRINDADE: Rapaz, eu acho que as pessoas precisam mais conhecer a realidade desses excluídos, sabe? Hoje eu estava conversando... eu fui numa casa que serve um arrozinho no prato. E aí eu falei assim: gente, eu trabalhei em interior. Eu

trabalhei em povoado. “Tipo” assim, são níveis de pobreza que as pessoas na cidade tem dificuldade de alcançar, porque é um nível de pobreza e de vulnerabilidade social, que essa é a palavra, muito alto. Tinha uma senhora que ela tinha um câncer no rosto... ela tinha um buraco no rosto... ela tinha um buraco mesmo no rosto e a gente não podia fazer... nada. Era um tratamento mesmo de redução de danos, “né”? E, assim, se vê umas coisas assim absurdas, “tipo”, ah, não tem carro “pra” levar. Então a pessoa tem que ficar aqui esperando ver o que vai acontecer. Então, eu acho que essas pequenas vozes, porque eu acho que hoje a gente “tá” dando muita voz aos gays, dá voz aos negros, mas existem vozes ainda que ainda estão mudas. Então eu acho que eu usaria a mídia para dar vozes a essas pessoas.

PROFESSOR: Perfeito. Rico.

RICO: Eu ia falar sobre a questão da mídia que ele comentou em relação ao que acontecia lá na Jamaica. Antigamente, a mídia não deixava as músicas de protesto “chegar” até ela. Isso acontece aqui, “né”? Música de protesto não vai chegar, não vai passar na televisão. Se passar, meu amigo... nunca mais volta, “né”?

**APÊNDICE E – Processo de tradução das canções. Os estudantes traduzem as canções utilizando o aplicativo *Google Documents* e comentam esse processo com seus colegas de equipe**

*(Inaudível)*

BAHAMAS: É que aqui é uma vírgula, “viu”? É uma relativa. Não me diga que o paraíso... É relativa. Aqui é uma vírgula.

BARBA: Bah, você sabe é coisa, “viu”?! Rsrsrs.

BAHAMAS: Concordância verbal.

BARBA: Ah, eu não estudei isso, não!

BAHAMAS: Bote um ‘que’ ali. Depois do diga. Isso... tire ‘abaixo’ e bote ‘sob’.

Que vida... *worth*.

BARBA: Que realmente vale a pena. Eu sei que você não sabe que a vida realmente vale a pena.

BAHAMAS: Exato. É uma relativa.

BARBA: Que a vida o quê?

BAHAMAS: Vale a pena.

BARBA: Essa de relativa foi boa, “viu”?! Rsrs. É morfologia?

BAHAMAS: Relativa é... é sintaxe.

BARBA: Sintaxe?

BAHAMAS: Sim.

BARBA: Aqui no meio é relativo à sintaxe. Depois eu vou dar uma olhada sobre isso.

BAHAMAS: Eu sei... que... você não sabe...

[BARBA: Já “tá” em ‘*No Woman No Cry*’.]

[BAHAMAS: Começou agora. Ela vai automática.]

[BARBA: Você quer ouvir essa mesma, ou volta?]

[BAHAMAS: Tanto faz.]

BARBA: Voltei. Quer ouvir Bob Marley, mesmo? Que ouvir outra coisa? Essa aqui é de 1980. Eu pensei que ele já estava morto nessa época.

BAHAMAS: *(Incompreensível)*.

BARBA: *Jamaica. I am from Jamaica.*

BAHAMAS: Vai. Bota lá “pra” eu ver.

BARBA: Que a vida...

**APÊNDICE F – Continuação de E**

MONTSERRAT: Agradeça e louve ao senhor, *One*... ‘professor’... Professor! Você colocou um coração.

PROFESSOR: Pois não.

RICO: Uma pergunta que eu gostaria de fazer.

MONTSERRAT: *One* eu entendo como diferente de ‘um’, porque ‘um’ não é ‘um’. Porque nesse caso “tá” qualificando. *Love a subject*. Você colocou um coração?

RICO: Foi. Um coração é meio tosco... com amor no coração.

**APÊNDICE G - Continuação de F**

BARBA: ... vale a pena.

BAHAMAS: É, realmente...

BARBA: Que a vida está realmente...

BAHAMAS: Mas tem um... tem um verbo aqui.

BARBA: Que a vida ...

BAHAMAS: (*Simultaneamente*) ... é realmente válida.

BARBA: ... é realmente... isso. Válida. É. Mas eu acho que fica melhor: que a vida vale a pena.

BAHAMAS: E cadê o verbo?

BARBA: É isso. Mas a gente não vai fazer uma tradução... literal. Entendeu? Porque a vida é realmente válida. Que a vida realmente vale a pena.

BAHAMAS: Ok. Nem tudo que... tire esse 'que' daí. Tire esse que daqui. Tire esse 'que' daqui.

BARBA: (*Risos*) Tu "tá" com um treco aí?

BAHAMAS: Passando mal (*Risos*). Tire esse 'que' daí, que não tem nada de relativa aí.

BARBA: Que... a vida... realmente vale a pena.

BAHAMAS: Começa com letra maiúscula, vai. *Half*. Eu não sei o que é isso não.

BARBA: Eu também não sei *half*.

BAHAMAS: Traduzido do árabe é ótimo (*Risos*).

**APÊNDICE H – Continuação de G**

RICO: Existe algum lugar para um pecador... sem esperança?

MONTSERRAT: (*Simultaneamente*) Existe algum lugar para um pecador sem esperança... desesperado? Ter ferido toda humanidade apenas para salvar suas próprias crenças?... No amor. O que...

RICO: “Bora”... escrevendo, “né”?

MONTSERRAT: É. Se não vai... Você quer que eu digite?

RICO: Eu digito.

MONTSERRAT: Ok. Vamos nos juntar, “né”? Vamos ficar juntos.

RICO: (*Simultaneamente*) Vamos ficar juntos e...

MONTSERRAT: “Se sentirmos” bem.

RICO: Se sentir bem, que é assim que a gente fala. Não é?

MONTSERRAT: É. Você deu uma... pegada... legal na tradução.

RICO: Ouvir as crianças...

MONTSERRAT: Ouvir as crianças... O choro das crianças, não?

RICO: Ouvir... o... choro das crianças. Aí você queria transformar o que aqui em canção, fica diferente, “né”? Mas vamos só traduzir. Depois a gente arruma a canção, “né”?

MONTSERRAT: É diferente.

RICO: Dizendo...

MONTSERRAT: Bote 2x aqui.

RICO: Não. É isso que eu estou dizendo. “Bora” traduzir primeiro. Ouvir o choro das crianças dizendo...

MONTSERRAT: De agradecimento, “né”? Agradeça, “né”? E louve ao Senhor.

RICO: Agradeço e louvo ao senhor. Ela “tá” falando, “né”? As crianças dizendo: agradeço e louvo ao Senhor aqui, mas eu não sei...

**APÊNDICE I – Continuação de H**

ANTIGA: Eu acho que a gente deveria traduzir *dread* por trança.

GRANADA: É. Só que eu acho que aí é um...

TRINDADE: Mas, qê é *natty*?

ANTIGA: A gente vai descobrir agora aqui.

GRANADA: Ai, meu pai. Quinze milhões de “referência” na música.

**APÊNDICE J - Continuação de I**

BAHAMAS: Todos se sentindo *high*.

BARBA: Arrebatando todos.

BAHAMAS: Arrebatando todos e... e fazendo todos se sentirem *high*, que é alto, “né”? Todos se sentirem... *high*. *Feel high*. Sentirem...

BARBA: *High* é no sentido de, por exemplo, quando os caras estão usando maconha... aí ele fala *I'm high*, quer dizer que ele “tá” bem chapado. Então é *high* no sentido de... chapado também.

PROFESSOR: Como é a questão do *high* aí? (*Risos*).

BARBA: *And make everybody feel high*. É porque quando a pessoa usa maconha a pessoa fala nos Estados Unidos, já vi em muitos filmes, falam bem assim *hiiiiigh*, “né”, “tipo” que eu “tô” bem alto, no sentido de bem “drogadão”, assim... bem... (*Risos*). A primeira vez que eu vi isso foi no, naquele jogo GTA, que tem aqueles diálogos de criminosos, que falam bem ...*I'm hiiiiigh*... (*Risos*). Ainda tem isso.

BAHAMAS: (*Risos*) Vai.

[PROFESSOR: (*Risos*) *Are you high, Bah? Are you high tonight?*]

[BAHAMAS: (*Risos*) *De fome, can be. (Risos)*]

**APÊNDICE K – Continuação de J**

MONTSERRAT: Todos os seus comentários.

RICO: Ao pé da letra é horrível!

MONTSERRAT: Deixe os 'e'... deixe os 'e' nos seus comentários... comentários.

Essa questão eu gostaria realmente de... há uma questão ...

**APÊNDICE L – Continuação de K**

JAMAICA: *Some are lovers, some are gangsters, some are jackets. É lawful o quê?*

LÚCIA: *Lawful and jacket. Lawful. O que que é lawful? O que seria lawful?*

### APÊNDICE M – Continuação de L

RICO: Mas é *past*. *Past* é passado.

MONTSERRAT: Deixe que permitam todos os comentários... tire isso aqui... deixe o 'que'... deixe o 'que'... bote aí: permitam.

RICO: (*Simultaneamente*) É. Mito não faz sentido.

Permitir os comentários sujos... permitir os comentários sujos.

MONTSERRAT: Tire esse 'deixe'. Permitam... tire isso aqui. Bote só permitam. Permita. Olha aí. Permita todos os comentários... sujos... deles.

RICO: (*Simultaneamente*) Vai permitir os comentários sujos... É isso que ele fala?

MONTSERRAT: Tire esse 'seus' aí. Bote 'deles'.

RICO: Não, cara, aí vai ficar esquisito.

MONTSERRAT: 'Deles' depois do 'sujo'.

RICO: Aqui não tem como voltar, não?

MONTSERRAT: Esse 'seus' é o mesmo 'eles', só que você "tá"... vamos ver agora em inglês.

RICO: Mas você não pode per... ele não está dizendo permita os comentários sujos. Permitir o comentário sujo. Raciocine no sentido, na semântica... raciocine na semântica. É isso que ele quer dizer?

MONTSERRAT: É isso que a gente vai ver agora. "Peraí".

RICO: Oxente, cara! Agora que "cê" vai ver isso?

MONTSERRAT: "Ó". Permite... *Let. Let them all pass...* deixe-os... Permita-os... todos os comentários sujos deles.

RICO: Oxente, rapaz! "Tá" vendo que "tá" errado?!

MONTSERRAT: Permita... *Let them... all pass...*

RICO: (*Simultaneamente*) Claro que isso "tá" errado. Não, cara. "Ó". Entenda.

MONTSERRAT: (*Simultaneamente*). É porque eu simplifiquei... a frase inteira.

RICO: Não... Entenda... Entenda a música... Entenda o que ele quer dizer. Ele "tá" fazendo uma oração. Ele quer que as coisas ruins... vão embora. Do jeito que você colocou aqui você está permitindo que elas fiquem... que ela fique. Pense numa oração. Você quer que as coisas ruins fiquem... as coisas sujas fiquem, ou "cê" quer que elas passem, que elas vão embora? Deixe que os comentários passem. Não ligue. O sentido das coisas... Você permitir que eles venham é diferente.

MONTSERRAT: Esses comentários aí “é” sobre as pessoas que estão lá fora que não são humanas, “né”? As pessoas que estão falando mal porque estão na...

RICO: Isso aqui não fica claro aqui, “né”? Mas, eu entendo como se fossem as... as mágoas, “né”, as coisas ruins. Deixem que os comentários vão “vim”, mas vão passar.

MONTSERRAT: É como se fosse assim um ‘deixe que falem’, “né”?

RICO: É. Deixe que falem mal. Siga sua oração. Siga seu caminho, “né”?

MONTSERRAT: Então bote aí. Deixe que falem... Acho que fica até mais... o que quiser... Bote assim: deixe que falem o que quiserem... “pra” ficar... adaptado, “né”? Ou deixem eles falarem o que quiserem.

RICO: Mas tem que ter o...

MONTSERRAT: O comentário sujo...? Deixa que ele profira seus comentários sujos... Deixe que façam seus comentários sujos

RICO: Mas você... Mas você “tá” permitindo. Não é permitir.

MONTSERRAT: Mas é, cara!

RICO: Ah! Entendi! É. Já vi gente usando essa expressão, “né”?

MONTSERRAT: *Let it go*. É. Deixa passar. Deixe que façam seus comentários sujos... Acho que é uma coisa assim.

RICO: Se você bota ‘seus’...

MONTSERRAT: É porque tem que ser... quer dizer, deles, “né”?

RICO: Mas não fica clara a mensagem. Vai depender da interpretação da leitura.

MONTSERRAT: Mas a gente “tá” fazendo uma interpretação que a gente “tá” traduzindo. Ou tire esse ‘seus’ e bote só ‘comentários sujos’.

RICO: Pode ser.

MONTSERRAT: Deixe que comentem ou... vamos ficar *stunk* nisso aí. Depois a gente vê. Bote isso aqui em vermelho “pra” depois a gente ver isso até com o professor. [Bote ali no ‘A’, ó. Aquele A ali muda a cor. É. Aí muda cor, “tá” vendo? Você seleciona e muda a cor e bota em vermelho “pra” a gente depois ver.] Vamos continuar, porque se não a gente perde o tempo todo só numa frase.

RICO: A gente “tá” ajeitando.

MONTSERRAT: A gente ainda vai tentar... ver outras traduções como é que fizeram, “né”? “Pá” poder voltar depois.

RICO: É. Na verdade houve uma divergência de ideias e... Na verdade, a gente ficou pensando qual escolher, “né”, porque tradução... ela... ela... A tradução, na verdade... É porque... eu entendi que ele quis colocar uma frase que a gente normalmente usa, “né”? Deixe que façam seus comentários sujos. Deixe que eles façam seus comentários sujos. Ligue não! Entendeu? Que é mais ou menos o significado do que ele “tá” falando aqui. Só que ele fala deixe passar os comentários sujos. A gente não fala deixe passar os comentários “sujo”. Deixe que passem os comentários sujos. A gente não fala assim. Então ele pensou em uma frase mais comum. Do nosso dia a dia. Eu entendi isso. Entendeu? Deixe que façam seus comentários sujos.

MONTSERRAT: É porque ele repete aqui esse *all*, “ó”. *Let them all...let them all pass*. Aí ficou meio...

CAYMAN: Acho que uma tradução literal aí não vai ficar legal, não.

RICO: É. Literal a gente já sabe que não tem como, “né”? Eu pensei em ‘deixe que todos passem’. Todos os seus comentários sujos. Só que mesmo assim, a gente não fala assim.

MONTSERRAT: Não, mesmo!

RICO: Aí ele colocou isso daí porque ele “tá” mais no modo que a gente fala no dia a dia. Entendeu? Traduzindo mais “pra” a gente, “pra” a nossa realidade, a gente fala desse jeito.

MONTSERRAT: Pode ser uma expressão... até uma maneira de falar na Jamaica, “né”, que a gente não tem conhecimento.

RICO: Porque se você falar ‘deixe que façam os seus comentários sujos’ tem gente que vai entender, “né”? Se for daqui. Mas se você disser assim ‘deixe que façam os comentários sujos’ a pessoa pode perguntar. Como assim? Por que eu vou deixar? Falou mal de mim. Ficou bom assim... acho que ele quer que a gente discuta mesmo. Ele queria que a gente colocasse nossa discussão aqui. Meio complicado, “né”?

MONTSERRAT: É. Depois a gente dá uma amarrada.

Ele queria que a gente gravasse.

RICO: É. A gente pode escrever no final. Sim. [É bom a gente mudar de ...mudar de usuário. Botar você, “né”? Ele falou. “Pra” poder entrar no e-mail lá.] Vamos deixar

em vermelho. Só “pra” destacar aqui. É só sair, “né”? “Tá” salvo. A gente tem que encontrar uma frase boa.

MONTSERRAT: Eu “num” salvei, não.

RICO: Não é automático, não? Sua conta montserrat@... bote a senha aí.

MONTSERRAT: Deixe todos passarem.

RICO: (*Risos*) Mas foi isso que a gente fez, quer dizer, a primeira que eu coloquei foi essa. Deixe que todos passem. Basicamente foi isso aí. Mas eu acho que ficou legal a forma que você botou. Gostei mais. Eu raciocinei depois e... entendi.

[Cadê a caixa de e-mail?]

MONTSERRAT: É no e-mail, é, que olha isso?

RICO: É na caixa de entrada, “né”?

MONTSERRAT: Se aparecer alguma coisa aí...

RICO: Acho que é esse. Ficou com meu nome, não foi? Acho que eu salvei na pasta dele com o meu nome. Mas eu abri com o seu. Aí... entendeu? O professor vai saber que você mexeu também. Entendeu? Que ele quer só olhar quem trabalhou, quem não trabalhou. Vamos ver... “bora” ver se a gente vê os outros. É um só, “né”? Um só amor...

MONTSERRAT: *What about the one...* Que tal...

RICO: (*Se dirigindo à outra equipe que está finalizando a tarefa*) Compartilhe com ele primeiro. Primeiro você compartilha “pra” ele... Não, você compartilha. Ela quer que compartilhe... Pelo que entendi ele salva. Eu abri no dele agora e já “tava” salvo. Eu compartilhei primeiro. Depois que você compartilha, qualquer modificação que você faz todo mundo visualiza. “Tendeu”?

MONTSERRAT: Você “tá” em um só coração... *what about...* que tal... *What about* é que tal, não?

RICO: Para aí. Deixe eu ver aqui. *There is one question I'd really love to ask. Is there a place for the hopeless sinner?*

MONTSERRAT: (*Se dirigindo à outra equipe*) Eu acho que não é quem não. Aí é que, “né”? Ali “tá” quem, mas é que, “né”? Esse ‘que’ é um pronome relativo. Tem que botar ‘que’.

RICO: “Tá” estranho mesmo. É porque às vezes eles falam assim. Porque eu vejo. Quando eu assisti o DVD da Jamaica, têm palavras que eles usam diferente, “errada”, “né”? “pra” a gente aqui. Somente para manter suas próprias crenças.

MONTSEERRAT: Eu acho que pode ser uma coisa mais... magoados... ofendidos.

RICO: Mas não é ofendido, não. Eles têm guerra de religião! Ofendido é pouco.

MONTSEERRAT: Maculado... uma coisa assim, “né”? Porque ferido fica parecendo que houve uma batalha... uma guerra física.

RICO: Mas existe a guerra física... por causa de religião.

MONTSEERRAT: Sim. Mas não é todo dia. Normalmente a agressão mais é verbal.

RICO: Não. Nada disso. Muitas guerras... oxente, rapaz.

MONTSEERRAT: Machucado. Bote machucado.

RICO: Oxente, rapaz! As guerras lá do Talibã e do “num” sei o que ‘é’ tudo religiosa. A guerra da Irlanda. *Sunday, Bloody Sunday*. Conhece essa música? É uma guerra religiosa. *Sunday, Bloody Sunday*. Domingo Sangrento. Onde os protestantes... tantos protestantes brigaram com a igreja católica. Teve muita guerra.... por causa de religião... é ferida mesmo. É guerra pelas... religiões. *What about* você botou ‘por que não’. *What about* eu entendo como... ‘que tal’. Ainda mais que o ‘não’ não “tá” aqui, “né”? (*Dirigindo a um aluno de outra equipe*) é “pra” assinar, é? (*Risos*) Oh, quem tem uma caneta fácil aí agora?... “Tá” mais fácil que a minha.

MONTSEERRAT: (*Incompreensível*) E não um só coração, “né”? (*Se dirigindo à turma*) Tem alguém que ainda não assinou a lista, gente? Que tal um só coração... A lista está passando. E aquele artigo ali “*the... one... heart*”?

PROFESSOR: Vocês estão trocando aí?

MONTSEERRAT: Bastante. (*Risos*) Professor, a gente quer um *help* ali naquelas palavras que estão em letras vermelhas, “ó”.

PROFESSOR: Nenhum *help*. Esse momento é de vocês. (*Risos*).

RICO: A gente “tá” traduzindo sempre como...

MONTSEERRAT: Aí não caberia um todos, não? E esse artigo? Não vai traduzir aquele artigo, não?

RICO: (*Risos*) Que artigo, rapaz?

MONTSEERRAT: Aí. *What about THE one heart*.

[RICO: Ele quer que a gente coloque nosso comentário. Da nossa discussão, “né”?]

[MONTSEERRAT: A gente pode colocar que a gente entrou em acordo com essa frase aí...]

RICO: Comum, “né”? Um linguajar mais comum. É isso que você quer dizer, “né”?

MONTSERRAT: Uma tradução mais livre, “né”? Pensamos que seria melhor fazer uma tradução livre e não literal, “né”? Na verdade uma coisa já exclui a outra, “né”? Não precisa nem dizer da tradução literal, pois parecia que a letra...

RICO: Bota como? Nós... mais próximo do que nós falamos aqui, “né”, não?

MONTSERRAT: Sim. No Brasil.

**APÊNDICE N – Continuação de M**

CAYMAN: Acho que seria bom a gente mudar isso aqui.

LÚCIA: Pelo quê? Pode ser rebelde?

CAYMAN: Acho que pode trocar o *rebel* aqui, rebelião, por rebeldes.

LÚCIA: Ele vem falando: rebelião, rebelião, e no final ele fala *rebels*...

CAYMAN: Aqui no caso, *get to rebel*, é tem que se rebelar.

LÚCIA: É preciso se rebelar. Tem esse significado, mas eu não sei qual a melhor tradução que a gente pode fazer “pra” isso.

CAYMAN: É porque no sentido de *get to rebel* é, “tipo assim”, é necessário se rebelar. Você tem que. Você precisa. *I gotta do something* (Eu tenho que fazer alguma coisa). Aqui, *rebel*, é necessário. É preciso se rebelar. Eu acho que ele quis dizer assim. Vocês. Todos. É preciso se rebelar vocês todos? Vocês todos precisam se rebelar. Acho que eu vou colocar assim, “né”, ‘vocês todos precisam se rebelar. Rebelião’. Pode ser?

LÚCIA: Pode ser.

PROFESSOR: Cadê Trindade?

CAYMAN: Trindade pediu “pra” avisar que ele teve enxaqueca.

**APÊNDICE O – Continuação de N**

CAYMAN: *Trembles?* O que é *trample along?* Pisotear. Nós somos... Nós temos sido oprimidos.

LÚCIA: Oprimidos, pisoteados... (*Digitando*) Nós. Temos. Sido. Pisoteados. Nós temos sido... pode ser oprimidos também.

CAYMAN: É que ele bota dois verbos diferentes, a gente meio que tem que dar essa diferenciada. Nós temos sido pisoteados, oprimidos... De repente a gente pode deixar até o *yah*, mesmo. Porque o sim não funciona.

LÚCIA: Do jeito que o *yah* funciona... fica ridículo (*Risos*).

CAYMAN: Vamos deixar o *yah* mesmo.

LÚCIA: Da terra do nosso pai. Deve ser Deus, porque aqui embaixo ele fala Senhor.

CAYMAN: Bota pai, então? Pai, pai?

LÚCIA: Não. Pode ser Senhor. Não. Estou falando assim: porque aqui a gente ficou na dúvida se era Deus mesmo. Só isso... (*Incompreensível*). *Yah, yah, yah...*

CAYMAN: É porque isso aqui, na verdade, é como se fosse uma transcrição do que ele cantou, entendeu? Isso aqui, sei lá, ele fez *yah, yah, yah* e as pessoas pegaram exatamente o que ele falou naquele momento ali, ou o que ele cantou, e deu uma improvisada. Eu acho que a gente não precisa colocar isso.

LÚCIA: Eu também acho que não. Agora a gente tem que ver aqui em cima, "né"? Eu simplesmente ignorei essa parte. Porque eu deduzir exatamente isso...

## APÊNDICE P – Continuação de O

MONTSERRAT: Acho que isso aqui tem a ver sim. E sobre o coração único? *What about* também pode ser assim: e sobre o cor... e... e sobre o coração único? A unicidade de um coração, não? “Pra” não dizer que é um numeral, mas que é um... que é um... para diferenciar de um numeral.

RICO: (*Digitando comentário*) Não. Por ser comum em canções religiosas. Um só coração, um só pensamento.

MONTSERRAT: Agora, aquele ali, “ó”. Aquele ‘que tal’. Esse ‘que tal’. Eu acho que a gente tem que mudar logo esse artigo. Esse *one* aqui. Esse *THE ONE*. Único amor.

RICO: *The one* é um. É único.

MONTSERRAT: Eu sei, mas é porque... ‘que tal’... eu acho que é ‘e sobre’ não é que tal não, esse “*what about*”. E sobre ‘o tal um só coração?’

RICO: Que tal um único coração? A gente pode colocar como estava antes. Estava ‘por que não?’ A gente deixa como “tava’ antes. O único não entra. Que tal um único coração?

MONTSERRAT: Acho que não é nem um nem outro. Acho que é...

RICO: A gente pode colocar ‘que tal um único coração?’ Porque *what about* é um negócio mais... mais popular, entendeu?

MONTSERRAT: *What about* também tem às vezes o sentido de ‘me conte’, entendeu?

RICO: Entenda. Isso aqui ele fala: um só coração. Só que no momento que ele falou um só coração nessa canção, ele fez “uma” questionamento: por que não um só coração? Um só coração. Que tal?

MONTSERRAT: Vamos mudar essa frase. Vamos colocar a tradução livre. Assim: ‘vamos ser um único coração’.

RICO: Mas é uma pergunta. Ele “tá” propondo.

MONTSERRAT: Ele está propondo. Vamos ter um único coração?

RICO: Não. Está certo. Que tal. Olha aí, “ó”: *what about*...

MONTSERRAT: Eu entendi essa palavra, mas eu acho que a gente poderia colocar uma coisa mais próxima do...

RICO: (*Concomitantemente*) ‘*What about*’... o que fazer?

MONTSERRAT: Esse *'what about'* pode ser também um convite. *What about popcorn?* Quando a gente vai convidar *'what about having lunch now?'* (que tal? vamos almoçar agora?), *'what about an ice cream?'* (que tal um sorvete?). É um convite.

RICO: Eu acho até que ficou melhor como "tava" aqui, sabia? 'Que tal'. Eu achei 'que tal' bom. Só que a gente não fala muito assim.

MONTSERRAT: Fica bom, mas não é um convite em português. Eu acho que eu colocaria assim, "ó": um só amor. Vamos ter um único coração? Um só coração. Como era no princípio. Esse *'what about'* não é um convite?

RICO: Vou botar como você falou antes. Acho que você vai gostar.

MONTSERRAT: Então bota: por que não termos... por que não termos, sermos...

RICO: (*Concomitantemente*) Olha, o 'não', o 'não' já não "tá" aqui. Tu "tá" acrescentando muita coisa, entendeu? Acho que... Por que não um só coração? Por que não um único coração? Entendeu?

MONTSERRAT: Bote ali o artigo então. *The one*. Um só é um amor. É amor. Por que não um só coração?

RICO: Não. Não é isso. Um só amor é a mesma coisa que ele "tá" falando aqui. Um só amor. Um só coração. Um só amor. Por que não um único coração? Um só amor e um só coração é sinônimo. Ele quis dizer a mesma coisa. Então ele fala: um só amor. Por que não um só amor? Entendeu? Um só amor. Por que não um só amor? Vamos! Não precisa ter o 'vamos', mas ele já "tá"... Você "tá" incomodado aí, "né"? (*Risos*).

MONTSERRAT: Eu entendi. Eu lendo assim eu entendo. Mas a minha preocupação é se outros irão entender assim, entendeu? "Pra" mim "tá" satisfazendo, entendeu? "Tá" ótimo.

RICO: Eu mudei o 'só' de novo e coloquei 'o único' amor. "*The one*".

MONTSERRAT: *The one* em inglês pode ser o número um e pode ser único, "né"?

RICO: Ele repete, não é?

MONTSERRAT: *When they come*, "né"? Não, cara, olha lá. *So when the man comes*. Esse *the man* aí, "ó", é o Jesus lá deles. Sei lá.

**APÊNDICE Q – Avaliação do processo. O professor promove uma roda de conversas para que os estudantes exponham como foi a experiência de traduzir as canções do grupo *Bob Marley & The Wailers***

PROFESSOR: A dificuldade da tradução em termos de língua mesmo não foi grande problema. O problema foi...

LÚCIA: O problema é a mensagem... atualizar a mensagem.

MONTSERRAT: Atualização.

PROFESSOR: No caso, eu poderia dizer que a dificuldade foi na domesticação da mensagem da música?

LÚCIA: É porque a gente conseguia entender o que a mensagem dizia, mas não conseguia colocar isso em português. A tradução sempre ficava muito literal.

MONTSERRAT: Tipo uma tropicalização do que seria a ideia lá, “né”?

PROFESSOR: Lúcia, qual foi a música que você ficou “pra” traduzir? A canção.

LÚCIA: Alguma coisa de Babilônia.

PROFESSOR: *Babylon System*?

LÚCIA: Sim.

PROFESSOR: Você poderia apontar uma ou duas questões que te “pegaram” no sentido de você não conseguir fazer a tradução? Ou foi a música como um todo?

LÚCIA: Não. Foram algumas expressões. A maior parte da música nós traduzimos quase que literalmente. Porém, em algum momento que eles utilizaram expressões a gente tentou também usar expressões bem típicas.

PROFESSOR: Certo. Você traduziu com quem? Sozinho? Cayman, Talvez?

LÚCIA: É. Cayman.

PROFESSOR: E ele? Que achou?

LÚCIA: Ele teve dificuldade também. Tanto que a gente, até do *yah*, a gente discutiu se botava ou não. Se traduzia “pra” sim, ou se botava outra coisa. E no final a gente tirou. (*Risos*).

PROFESSOR: Resolveu cortar.

LÚCIA: Resolveu cortar... porque o ‘sim’ não faz sentido. Não tem a mesma pegada que o *yah* tem... E a gente não achou uma expressão que agradasse a gente... Aí a gente falou ‘vamos continuar pensando e se não achar a gente tira’.

PROFESSOR: Teve a ver com sonoridade, então?

LÚCIA: É.

[GRANADA: Ele mexeu em quê? Deixe eu ver? Deixa eu ver aí rapidinho o que ele escreveu.]

[PROFESSOR: Estou acessando aqui. Um momento.]

[GRANADA: “Tá”. Desça mais.]

[PROFESSOR: Topou.]

[GRANADA: “Tá”. Então deixa aí. Ele mexeu. Não mexeu? Mas ele não mexeu?!]

[PROFESSOR: E aí? Mexeu, ou não mexeu? A música é sua.]

[GRANADA: Ele só fez comentar. Mas ele não mexeu.]

[PROFESSOR: Não mexeu. Tem certeza?]

[GRANADA: É. Ele não mexeu. Ele só fez. Ele comentou tudo, “ó”. Ele comentou... o que eu falei. Mas ele não mexeu, “ó”. Tanto que a tradução...]

[PROFESSOR: Eu acho que ele mexeu.]

[GRANADA: Ah, não vou lembrar de todas as palavras. Mas, ali, seguindo o comentário e lendo o texto, não parece que tenha mexido muita coisa, não. Ele mexeu nessas partes amarelas, “é”?]

[PROFESSOR: Não. Não mexeu em muita coisa. Não foi em muita coisa. Mexeu.]

[GRANADA: Ele mexeu nessas partes que estavam amarelas.]

[PROFESSOR: Você quem vai dizer. A música... a equipe são vocês. (*Risos*)]

[GRANADA: Eu não sei. Eu não li. Ele não estava aqui quando a gente fez a tradução.]

[PROFESSOR: Mas isso é online.]

[GRANADA: Sim. Eu não tenho contato com ele durante a semana.]

[PROFESSOR: Não é com ele. É com o documento.]

[GRANADA: E hoje. Ele fez essa alteração hoje, meia noite. Como é que eu ia sentar no computador de meia noite de hoje “pra” agora (20:00)? Não tem como.]

MONTSERRAT: Venha cá. Por que que algumas coisas ficaram em inglês? Eu não entendi.

PROFESSOR: Mas aí foi escolha deles, certo? Estou mostrando aqui na frente de vocês porque ele me permitiu, mas, na verdade, a decisão é deles.

GRANADA: É porque, assim, por que é que não traduziu? Eu não traduzi? É porque existem muitas situações relacionadas a essa música... têm algumas questões relacionadas a essa música que são de resistência negra, e eu enquanto branco não

posso influenciar diretamente esse tipo de conteúdo, entendeu? Eu precisaria de uma pessoa que tem lugar de fala para expressar determinados conceitos, entendeu? E eu “tava” traduzindo essa música sozinho. Essa é a questão. E eu não “tava” me sentindo confortável para traduzir determinadas questões, porque, por exemplo, quando eu falo... eu não poderia falar como ele botou aí: ‘isso é um grito de guerra, companheiro de raiz, companheiro de raiz’. Qual o meu lugar de fala “pra” falar isso? Entendeu? Companheiro de raiz, companheiro de raiz. Eu poderia, claro, fazer uma tradução literal e colocar notas, mas só que se perde. Porque o meu ponto de vista não é o ponto de vista de Antiga (negro), por exemplo, que “tá” no contexto, que faz parte de um contexto, num outro contexto. Entendeu?

PROFESSOR: Então você se reconhece branco. (*Granada acenou afirmativamente com a cabeça*) Qual o nome da música em inglês?

GRANADA: Ah... *Dreadlock*. É *Dreadlock Congo Bongo*, se não me engano.

PROFESSOR: Seria a música *Natty Dread*?

GRANADA: *Natty Dread*. Isso.

PROFESSOR: E você teve alguma dificuldade em traduzir o conteúdo da música?

GRANADA: Eu não fazia ideia do que era. Eu tive que pesquisar. Aí eu coloquei alguns comentários a respeito. “Tão” aí. Nas notas. As pesquisas que eu fiz. Eu fiz várias notas. Minha tradução “tá” basicamente assim. “Tá” sendo influenciado pelas notas. Em pesquisa. Eu pesquisei o que era e fiz a tradução literal. Do contexto no contexto. Tanto que algumas coisas eu não traduzi. Eu mantive no original e botei uma nota.

PROFESSOR: E essa dificuldade na tradução do título de repente tem alguma coisa a ver com o fato de você ser branco?

GRANADA: Não. Acho que tem mais fato de eu não conhecer o contexto. O que “tá”, de uma certa forma, relacionado mas não é a mesma coisa.

PROFESSOR: Certo. De qual contexto você está falando?

GRANADA: Do contexto no qual a música foi escrita.

PROFESSOR: Então você apontaria isso como maior dificuldade da tradução. Não conhecer o contexto no qual a música foi escrita.

GRANADA: Isso. Não sabia absolutamente nada a respeito.

PROFESSOR: Já tinha ouvido falar de Bob Marley?

GRANADA: Sério? Claro, “né”? Só não escuto.

PROFESSOR: O lugar de fala dele... o lugar onde ele morava...

GRANADA: Conheço um pouco por conta do documentário que você passou... Alguma coisa. Mas não é o suficiente para traduzir essa música. Ia precisar de muito mais.

PROFESSOR: Por conta da interdiscursividade, “né”? Você vai buscar outros discursos “pra” ver se chega a um efeito de sentido mais próximo da sua expectativa. E no caso de Antiga? No teu caso. Também seria a mesma música. A proposta era que vocês traduzissem juntos, “né”? Você, Trindade e Granada. Granada teve essa dificuldade. Você teve alguma dificuldade nesse sentido?

ANTIGA: Eu não sei, professor. Eu não mexi. A gente conversou aqui. Começou a traduzir, mas depois...

PROFESSOR: Ok. Algum comentário geral sobre a atividade?

ANTIGA: (*Acena negativamente*).

[JAMAICA: Professor, eu trouxe aqui a minha música, “né”, que foi *Your body is wonderland*, de... Mayer.]

[PROFESSOR: Sim. Mas, obrigado, JAMAICA. Eu queria ouvir em relação às músicas que vocês traduziram.]

[JAMAICA: Ah, dessa não precisa, então, mais.]

[PROFESSOR: Por enquanto, não. A gente faz um... Depois a gente vê.]

JAMAICA: Nós traduzimos foi *Rat Race*, de Bob Marley. A gente fez um pouco tradução literal e um pouco de adaptações. Principalmente porque essa música têm metáforas, “né”? Então nós utilizamos essa metáfora... é... tem uma frase aqui da música, que eu botei e já imprimi português x inglês, que ele fala: ‘quando os gatos não estão os ratos fazem a festa’. E isso é uma metáfora que existe hoje em dia, “né”? ‘Quando os gatos não estão os ratos passeiam’. Isso é usado no trabalho, dentro de casa... em tudo quanto é lugar, “né”? Usamos essa metáfora. Fizemos uma... uma... como é? Fizemos uma adaptação. Não foi, Porto?

PORTO: Sim.

MONTSERRAT: Sabe que é ao contrário, “né”? Quem passeia são os gatos. Os gatos colocam os ratinhos “pra” trabalharem...

JAMAICA: São os ratos que passeiam.

MONTSERRAT: Sim. Nessa música, mas na verdade eles botam os empregadinhos lá “pra” trabalhar e aí os gatos que vão passear, “né”? Pega a gatinha... (*Risos*).

JAMAICA: É. Mas eu não entendo nesse contexto. (*Risos*). E outra coisa também quando ele fala, “né”, que... Ele chama de corrida de ratos, *Rat Race*. A gente interpretou isso aqui como uma corrida de selvagem, “né”? De animais sel... não só de animais selvagens. Uma corrida de animais. E ele colocou aqui que é uma desgraça ver a raça humana em uma corrida de ratos. Tem a corrida de cavalos, tem a corrida de cães e tem a corrida dos homens, mas essa é uma corrida de ratos. A gente não teve dificuldade nenhuma... de traduzir.

PORTO: É. Por questão de língua, só algumas palavras que a gente olhou.

PORTO: Algumas palavras que nós olhamos foi: *hooligan*, *gorgan* e *guine-gog*. Foram as três palavras que nós olhamos, pesquisamos. Mas, o restante, a gente não teve dificuldade nenhuma.

PROFESSOR: Em relação ao título *Rat Race*, eu percebi que na primeira versão vocês não traduziram o título.

JAMAICA: “Corrida de Ratos”.

PROFESSOR: Não. O título ficou sem tradução na primeira versão. Depois que vocês colocaram. Essa expressão “corrida de ratos”... ela soou naturalmente “pra” vocês, ou teve alguma estranheza?

JAMAICA: Não. (*Se dirigindo a Porto*). Você teve alguma dificuldade?

PORTO: Não. Eu acho que dentro do contexto que a música passa encaixa muito bem. Porque é como se fosse assim: um tipo de competição, uma corrida, só que os competidores que fazem parte desse jogo não são pessoas “dignas”, por isso chama-se de ratos. Aí teve uma competição, do jeito que o nosso mundo é competitivo, só que com competidores sujos, uma corrida de ratos, uma competição suja também.

PROFESSOR: Você teria aqui na nossa língua brasileira baiana algum termo, alguma expressão que seria similar a “corrida de ratos”? Vocês chegaram a pensar nisso em algum momento?

PORTO: No baiano?

JAMAICA: No baiano?

MONTSERRAT: Acho que tem aquele negócio ‘arraia miúda’, “né”? No contexto de você ser a arraia miúda, não contar muito, “né”? Você não conta muito com a sociedade porque você é a ‘arraia miúda’. O pessoal fala assim dos pequenos, “né”? Esses ratos, me parece que em oposição aos gatos... também nessa questão de um

ter poder econômico. E os ratos são aqueles que não têm nem poder político nem poder econômico. Eles disputam entre si...

PORTO: “Pra” mim os ratos não “seria” exatamente pessoas frágeis ou fracas e sim referente a caráter. Um problema de caráter. O rato pode ser o governador, pode ser o presidente...

JAMAICA: O que “tá” em jogo mesmo é o caráter da pessoa. Toda sujeira que ele faz “pra” ganhar uma competição, “pra” alcançar o poder.

PROFESSOR: E nesse sentido a gente teria alguma expressão? Vocês acham familiar essa expressão ‘corrida de rato’? Na verdade, vocês já responderam que sim, “né”? Eu estou perguntando aqui, mas... Cayman, você costuma ouvir a expressão ‘corrida de ratos’?

CAYMAN: ‘Corrida de ratos’?

DOMINICA: A gente fala mais ‘briga de galo’, não?

PROFESSOR: Seria uma alternativa ‘briga de galo’?... Verdade, a gente ouve.

JAMAICA: Mas a ‘briga de galo’, eles brigam entre si, “né”, e os ratos não são assim.

RICO: Tem uma expressão que a gente usa com foice, “né”? Não sei que de foice. Como é?

PROFESSOR: É mesmo. ‘Guerra de foice’.

RICO: Não sei se é ‘guerra de foice’. Tem uma expressão assim que a gente usa. Não estou lembrado agora.... ‘briga de foice’.

RICO: Vocês costumam ouvir ‘briga de foice’? Me parece que já ouvi em algum lugar.

DOMINICA: Assim eu já ouvi falar, há cinquenta milhões de anos atrás, pela minha avó. (*Risos*).

PROFESSOR: Você não perde oportunidade “pra” fazer graça. (*Risos*).

DOMINICA: Foi minha “vó” mesmo! Mas ela falou que foi ‘briga de foice com facão’.

JAMAICA: Isso. Já ouvi isso também.

PROFESSOR: É nesse sentido também de competitividade o tempo todo?

DOMINICA: Supostamente. Eu creio que sim. Eu não me lembro do contexto. Eu me lembro que era ‘briga de foice com facão’.

CAICOS: Dá “pra” entender que é uma briga de, “tipo”, de ratos. É como se fosse uma briga de ratos com a mesma índole.

MONTSERRAT: É tipo um Vale Tudo?

RICO: Passa por cima de qualquer coisa e até mata. Foice lembra morte, “né”?

PROFESSOR: É verdade. Foice é o instrumento que a morte utiliza.

DOMINICA: “Num” é da cultura desse povo americano, ou sei lá que diacho é, esse tipo de corrida há muito tempo atrás não, porque, por exemplo, tem um filme... que em uma parte tem uma corrida de ratos, só que é tipo uns ratos ET. Então, sei lá, parece que é como se eles colocassem os ratinhos assim “pra” ver quem “ganhasse”. “Num” tinha uma época que os programas aqui “infantil” colocavam uns bebezinhos “pra” fazer uma corridinha e ficava a mãe lá chamando os bebês “pra” ver quem ganhava? Então, na minha cabeça, ‘corrida de ratos’ funciona nesse sentido, porque é tipo, o povo não tem o que fazer... é que nem aqui onde tem briga de galo, que faz a rinha “pra” ganhar dinheiro, algo do tipo. Na minha concepção a ‘corrida de rato’ era nesse sentido e não coisa de gente inescrupulosa, ou algo nesse nível. Era só, “tipo”, que você não tinha o que... como se você colocasse as pessoas “pra” brigarem em troca de nada, sabe? Dinheiro, Coliseu, essas coisas assim.

LÚCIA: Aí ‘briga de galo’ seria perfeito.

PROFESSOR: “Pra” quem chegou depois, a gente está aqui pontuando algumas dificuldades que foram encontradas na tradução das músicas que vocês citaram, “né”? É falar o nome da música que vocês traduziram, quais foram as principais dificuldades, termos que de repente vocês não conseguiram traduzir de imediato na primeira versão, mas mudaram. Enfim, é essa nossa conversa hoje. Depois disso a gente vai “pra” quem ainda tem música “pra” apresentar, que eu acho que aqui é o caso de Jamaica e Dominica? Dominica já apresentou. Então só tem Jamaica, “né”?

CAICOS: *And me.*

PROFESSOR: *You! You are welcome. Always!* Então, quem gostaria de continuar, em relação à tradução?

## APÊNDICE R – Continuação de Q

PROFESSOR: Bom. Então, quem gostaria de continuar? Fala o nome da música...

CAICOS: Eu posso falar *Get up, Stand up*, a música que Barba mais Bah começaram e aí depois eu cheguei e aí continuei junto com eles. Assim, eu não achei que foi difícil, mas, assim, a única dificuldade de você trabalhar em grupo é de você decidir por algumas palavras, “né”? Se você, se você vai tirar, por exemplo, como *Jah* mesmo, que ficou, o *yah*, que eu não sei se poderia... eu ainda pensei que a gente poderia colocar uma expressão diferente, porque, na verdade, isso aqui é uma interjeição, “né”? Mas, com relação às palavras, eu não acho que foi... não deu trabalho assim, não. Foi tranquilo. Dá “pra” ver que é uma música de resistência, de luta, “né”, por direitos iguais. Então, eu acho que é bem importante a escolha dessa música. No sentido político. Eu acho que foi bem importante.

PROFESSOR: Lúcia falou algo no sentido da dificuldade de deixar a tua marca, “tipo”, quem “tá” traduzindo é Caicos. Você teve também essa dificuldade, ou foi mais tranquilo “pra” você? Como foi isso “pra” você?

CAICOS: É o que eu falo do trabalho em grupo. Não é fácil a gente também, assim, dizer assim, não, olha, eu acho que... porque sempre a gente tem que conversar, “né”, em grupo. É em grupo que a gente decide as coisas, a gente conversa e tudo. Mas, assim, na maioria do texto, nós estávamos sempre de acordo.

PROFESSOR: Eu acho que eu fiz a pergunta equivocada, porque eu falei a sua marca individual. No caso, seria a marca da equipe. Vocês tiveram também essa dificuldade de deixar...

CAICOS: Não. Nesse sentido não.

PROFESSOR: Foi você, Barba (e Bahamas). Bahamas não chegou ainda, Barba já foi. Então a gente passa “pra” próxima equipe.

CAICOS: Eu até já falei “pra” o senhor que já trabalhei um pouco com esse trabalho em grupo através desse programa que eu acho que é muito legal. Eu acho que é importantíssimo fazer trabalho à distância, com essa ferramenta. Eu acho, assim, fantástico. Eu acho importante também o senhor ter trazido isso “pra” o grupo, porque a maioria das pessoas não “conhecem”, não “sabem” como trabalhar. Isso ajuda muito. Eu aprendi muito com isso aqui. Isso facilitou muito minha vida quando eu estava no PIBID de Letras, que a gente sempre tinha que fazer artigos, relatos de

trabalho, e aí a gente fazia em grupo, então a gente não podia estar presente, assim, todo mundo juntinho. E eu acho que presente também não resolve tanto. Basta você “tá” com o computador, já dá “pra” você dialogar ali e ir fazendo as modificações. Eu acho que é maravilhosa essa ferramenta! Muito maravilhosa!

PROFESSOR: E a ideia do trabalho, da tradução em dupla, é porque a tradução... você vai traduzir língua, e língua tem uma natureza social e cultural. “Ela não é só”, pelo menos é essa a minha concepção. Eu não consigo ver a língua só como estrutura. De repente era aquela ‘briga de galo’ que estava faltando ali naquele momento. De repente pode não ter chegado o termo “pra” os meninos que traduziram, não sei se chegou ou deixou de chegar, mas é só um exemplo. De repente, se tivesse chegado, eles teriam optado, entendeu? Às vezes uma pessoa só não vai dar conta. Nenhum de nós é tão inteligente como todos nós juntos, “né” verdade? A gente trabalha várias experiências. Então, a ideia da tradução coletiva é essa, porque tradução é uma atividade coletiva em sua essência. Porque língua é coletiva, é social. O próprio Saussure já dizia isso, “né”?

CAICOS: E tocando também nesse assunto que o senhor “tá” falando, eu também fiz um trabalho semelhante a esse, mas com... (*Dirigindo-se a JAMAICA*) Foi poesia, não foi, Jamaica, que a gente fez com Maria (*Nome fictício*)?

JAMAICA: Não. Não fiz tradução com Maria não, mas eu sei.

CAICOS: Foi muito massa, porque na aula de poesia da língua inglesa a gente fazia esse tipo de trabalho. Então, a gente tinha que escolher música, e aí traduzir. Mas traduzir não apenas por traduzir, mas como a gente traduziria para a nossa língua, “né”, dando importância à nossa cultura, trazendo esse olhar “pra” nossa cultura, “pra” o nosso jeito de falar. Nós baianos. Eu não vou nem colocar nós brasileiros, porque se não gera uma multiplicidade de diferença, “né”, de cultura, de forma de falar e de agir.

RICO: Oxente! E tem isso, é? (*Risos*).

CAICOS: *Why not?* O Brasil é muito vasto, “né”? Ele é muito diferente. Eu tive alunos que disseram: poxa, eu aprendi um português aqui. Quando eu for “pra” tal cidade eu vou ter que aprender outro português. (*Risos*). No sentido, principalmente, das gírias, “né”? Se eu for “pra” determinados lugares, tem uma... eu não sei se é Porto Alegre, tem uma forma de falar, tem muitas gírias que “é” muito diferente daqui, ou é Santa Catarina, passou inclusive na Rede Record. É muito diferente

daqui. E aí se eu fosse “pra” lá, por exemplo, eu não ia entender muita coisa. E aí foi disso que esses meninos estavam falando. E aí quando a gente faz essa tradução também “pra” Bahia, “pra” Salvador, as cidades que estão ao redor e a gente traz essa tradução, a forma de o baiano falar, do soteropolitano ou então o que está nas cidades circunvizinhas, eu acho que tem uma forma diferente de um paulista, do carioca, de quem “tá” lá em Manaus. Eu acho que esse trabalho que eu fiz com Maria também, e agora com o professor acabou facilitando “pra” mim, porque quando eu pensei eu não pensei só em traduzir por traduzir. Eu pensei na tradução com a nossa cultura, com o nosso jeitinho baiano de falar ou de “se” expressar.

**APÊNDICE S – Relações étnico-raciais. Diante da postura de um estudante negro que se reconhece branco, o professor abre um parênteses para discutir com os demais alunos as questões étnico-raciais dentro do momento destinado para a avaliação do processo de tradução das canções**

MONTSERRAT: ... E meu cabelo não é liso. É ondulado. Então, assim, do mesmo jeito que a minha família é assim, eu acho que a família de vocês também é assim. Deve ter uma pessoa com uma pele mais parda, outra mais escura. Somos todos “mistiçados”, “né”?

RICO: Por parte do meu avô tem índio. Meu pai tem português. Minha outra “vó” tem francês.

MONTSERRAT: Pelo tom de pele de vocês, vocês não são negros, totalmente negros não. (*Dirigindo-se a Dominica*) Você parece um curumim. (*Dirigindo-se a Rico*) Ele é mais cafuzo.

PROFESSOR: É uma mistura.

RICO: Eu nunca pensei em raça. Eu nunca me preocupei com isso. Inclusive eu achava esquisito, que tinha um amigo na época do colégio e minha irmã falava assim: ‘olha o seu amigo negro’. Aí eu fiquei pensando... ele é negro. Nunca liguei “pra” essas coisas. E pardo. Eu me lembro que eu me classifiquei como pardo a primeira vez que eu fui exigido dizer qual é a minha cor. Eu cheguei lá “pra” me alistar, aí, ‘qual é a sua cor?’, eu falei ‘porra! qual é minha cor, “véi”?’ (*Risos*). Aí tinha pardo lá, eu botei pardo. “Tava” em pleno verão. Eu “tava” bronzeado como o quê. (*Risos*).

PROFESSOR: Legal, velho. Gostei de ouvir sua experiência! É porque as opções que tinham não te permitiam dizer sua cor.

MONTSERRAT: Agora eu acho o povo mais bonito no verão. Porque todo mundo “tá” bronzeado...

PROFESSOR: Eu fiquei curioso agora em saber como cada um de vocês se reconhece. Como se veem. Rico já falou a experiência dele, e eu estou curioso “pra” saber a experiência de cada um de vocês. A minha eu já disse. Eu sou negro.

DOMINICA: Eu não acho.

PROFESSOR: Eu acho. E o perfil, o estereótipo está todo aí. (*Risos*).

MONTSERRAT: Não, mas você. Você se reconhece negro. Ótimo! Mas, assim, esteticamente você não é, não tem todos os traços, assim, entendeu?

PROFESSOR: Será que alguém tem todos os traços?

RICO: *(Numa conversa paralela com Jamaica)* Você é branca, mas “tá” querendo que seja negra sua ascendência?!

JAMAICA: Não. Tomara que minha ascendência seja negra, porque eu adoro negro. *(Risos)*.

MONTSERRAT: *(Em resposta à pergunta do professor)* Ninguém tem. Eu, por exemplo, o meu traço mais negro... eu, pessoalmente, adoro cultura afro.

CAICOS: Você vê que os meninos africanos quando chegam aqui a gente reconhece logo. *(Risos)*. Eles são legítimos! *(Risos)*.

PROFESSOR: Olha, gente, Jamaica. Diga, Jamaica.

JAMAICA: Meu pai era branco... Minha mãe era branca. Eu sou branca. Minhas avós eram brancas. Minha bisavó era branca. Mas, sei lá se eu tive alguém lá negro, índio?

RICO: Mas, o que você chama de branco? Você lembra qual é o...

JAMAICA: *(Tomando a palavra de Antônio)* A pele clara, o cabelo bem liso e o olho azul.

DOMINICA: *(Concomitantemente)* O nariz “afiladinho”, a boca murcha. *(Risos)*.

RICO: Mas a nacionalidade você não sabe.

JAMAICA: Portuguesa.

CAICOS: Dizem que o Brasil não tem brancos. Brancos são aqueles que vieram “pra” morar aqui, mas brasileiros, brasileiros mesmo, não têm.

MONTSERRAT: Tem família que não tem mistura, não.

PROFESSOR: Porto agora vai falar. Porto...

DOMINICA: Você é preto ou branco, Porto.

PORTO: Sou asiático. *(Risos)*.

PROFESSOR: *(Risos)* Olha aí. Porto se reconhece asiático. Se ele está dizendo que se reconhece asiático, quem é que vai dizer o contrário.

DOMINICA: Eu sou a loira do Tchan. *(Risos)*.

PROFESSOR: A loira do Tchan, olha aí! Mas você é mais bonita do que ela. *(Risos)*.

PORTO: Eu sou uma pessoa negra, só que da pele clara.

PROFESSOR: Olha o que ele colocou, gente. 'Eu sou uma pessoa negra, da pele clara'.

JAMAICA: (*Concomitantemente*) Eu ouvi. Eu concordo com ele também. Eu também sou uma pessoa negra de pele clara.

MONTSERRAT: Mulato claro. Ele é mulato claro.

PROFESSOR: Olha. Ele não disse mulato. Ele não disse índio. Olha. Olha só aqui o que ele colocou. Eu sou uma pessoa negra de pele clara. Olha que termo interessante. Se vocês forem dar uma olhada na biografia de Bob Marley, teve uma situação em que ele relatou que sofreu preconceito com os próprios colegas, no sentido de, porque ele é filho de um europeu, "né", um engenheiro europeu com uma nativa negra, "né"? Então, ele não tinha a pele tão escura quanto a de outros que... com os quais ele andava. Então ele sofria preconceito dessas pessoas com as quais ele andava.

DOMINICA: *Like us. (Risos).*

PROFESSOR: *Like us. Always!* Então, quando você coloca dessa forma eu acho interessante.

RICO: Aqui no Brasil somos todos vira-latas. (*Risos*).

PROFESSOR: Olha aí uma metáfora interessante, "né"? O que seria esse vira-lata? Jamaica já falou da sua origem, que se reconhece branca, pai e mãe brancos, avô e avô brancos.

JAMAICA: É, mas nada me impede de eu ter tido antepassados negros, porque tudo aqui no Brasil é misturado. Nada é puro. Sei lá se meus antepassados andaram pegando algum negro, algum índio por aí.

PROFESSOR: (*Risos*) Ou sendo pegados, "né"?

JAMAICA: (*Risos*) E aí veio, veio, veio, chegou até eu, "né"? Quem sabe?

PROFESSOR: É verdade. Montserrat, como você se reconhece?

MONTSERRAT: Olha. A pegada do... Eu acho ridículo esse negócio de analisar o gene. Tem exame, "né", agora? Sabia? Tem exame "pra" saber se você é judeu, se seu DNA é afro, se seu DNA é egípcio ou asiático. De onde saiu, eles fazem o seu mapeamento todo. Diz que você é 90% isso, 100% aquilo. Eu acho isso ridículo, porque todos nós somos seres humanos. E não importa se você é negro ou branco, amarelo...

RICO: Mas, a ideia dessa pesquisa, segundo eu vi no vídeo, é exatamente quebrar o preconceito.

CAICOS: E nessa pesquisa do IBGE, afinal de contas, “pra” que serve aquilo? Porque eu tenho curiosidade sobre isso.

MONTSEERRAT: Você começa com uma coisa maravilhosa. Olha os estudos raciais de Lambroso etc. Assim, se você for analisar cientificamente é tudo lindo, maravilhoso. Agora quando pega na prática, aí que o bicho pega. Aí o que acontece, eu, por exemplo, minha família é como eu te falei. Eu sou sertanejo, lá do Oeste da Bahia, e tudo. Lá não tem, assim, agora até que chegou bastante, mas lá, até então, não tinha, em quantidade, pessoas negras como a gente tem aqui na Bahia pessoas com melanina bem forte. Tem aquele caboclo, “né”, aquela mistura de tudo. Vamos dizer assim, de índio, de negro. Mas, eu me entendo como brasileiro. Eu não acho que eu seja europeu, não. Entendeu? Porque, em um momento ou outro, houve miscigenação e eu não posso determinar minha cultura como cultura branca. Eu acho que sou uma pessoa que tem... Adoro a cultura afro, a cultura indígena também, e eu me vejo assim. Os três. Agora, por exemplo, se você olhar “pra” minha foto assim, a minha pele é clara. Agora é como ele falou, tem a pele clara, mas não é porque eu tenho a pele clara e o cabelo assim mais “pra” liso, quase liso, que eu vou dizer por aí que eu sou europeu, entendeu? Eu tenho irmãos de olhos claros. Minha mãe. Meu pai tinha olho verde, minha mãe tinha olho azul, ou verde também, minhas irmãs têm olhos azuis. Tenho ancestrais assim, muita gente de olho claro, pele clara e tal, loiros. Mas eu não posso dizer que eu seja branco. Até porque também têm os índios, “né”? Lá no sertão era muito comum, por exemplo, o rapaz não ter moça da sociedade e aí catar no mato uma selvagem e botar dentro de casa.

DOMINICA: (*Risos*).

MONTSEERRAT: Que foi?

DOMINICA: (*Sem para de sorrir*) É cavalo, é?

RICO: Os europeus chegaram aqui. Viram aquelas índias “tudo” nuas... Ah, não tem como não ter descendente de índio, não (*Risos*).

PROFESSOR: (*Risos*) Dominica, *please*.

DOMINICA: Eu acho que eu sou branca, “tá”, eu “tô” me sentindo muito... não representada nesse ambiente. (*Risos*).

PROFESSOR: (*Risos*) Dominica, por favor, isso aqui é uma investigação. Eu tenho que colocar no meu relatório.

DOMINICA: Mas você não está gravando isso, não, “né”, que eu não sou obrigada.

MONTSERRAT: Eu não tenho jamais. Eu jamais teria a ousadia de entrar na UFBA por cotas, ou me colocar como negro. Porque, assim...

PROFESSOR: Mas Dominica levou na brincadeira. Dominica, por favor. Montserrat, vamos ouvir Dominica, pelo amor de Deus.

DOMINICA: Eu acho que eu sou apenas miscigenada, professor. Como ele falou. Eu não tenho como saber o que vem “atrááááás”, atrás, lá ele, de mim. (*Risos*). Mas, porque, assim, eu sei que eu tenho “descendência” portuguesa, eu tenho “descendência de escrava”, porque a “vó” da minha mãe... ou era a “vó” da “vó”, sei lá que diabo era, era filha de escravo e minha “vó” por parte de pai tinha ascendência portuguesa. Mas e antes daí, de chegar em minha “vó”. Eu não sei. Então, assim, eu sou uma “mistureba”, entendeu? Minha pele é clara. Para os padrões brasileiros, porque se eu fosse no exterior eu sou “negona”. Porque, assim, “pra” o padrão brasileiro eu posso ter uma pele clara, mas se eu for na Alemanha, se eu for onde é tudo frio quase não tem sol, eu sou a “negona” do pedaço. Então, assim, eu sou misturada. Minha pele é clara, mas meu cabelo aqui, “ó”. “Ó” esse nariz redondo. Tudo bom? Então, eu tenho aspectos tanto do branquelo quanto do “negão”. É isso aí.

PROFESSOR: Caicos, Caicos, por favor.

CAICOS: Eu já me reconheci várias vezes negra. Inclusive nas pesquisas do IBGE. “Pra” entrar na UFBA. Não porque era por cotas, mas porque eu me reconheço negra mesmo. Então... quando me dizem que eu sou branca eu fico com uma raiva. (*Risos*).

MONTSERRAT: Você entrou pelas cotas.

CAICOS: Eu não entrei pelas cotas, mas eu entrei dentro das cotas, porque eu me declarei negra. Eu sou negra. Vim de escola pública. A minha origem é negra. Então, eu me vejo negra, me enxergo negra. Eu criei meus filhos inclusive assim, pensando dessa forma. Agora, o mais velho, ele ainda tem aquela coisa de resistência, porque o pai, ele é pele clara. Eu não vejo o pai como branco, mas ele tem a pele muito clara e tem olhos azuis. E é loiro, mas os lábios dele “é” aqueles lábios que “denuncia”, “ó”, você é um negro, sabe? Que “é” aqueles lábios bem

carnudos. Então, assim, eu não tenho porque questionar, porque eu sou negra. Eu me vejo negra.

RICO: É complicado dizer o que eu vou falar aqui, que eu pensei isso na sala, porque eu não me encaixo. Mas eu acho que o brasileiro mesmo, ele não deveria ter um... Porque a gente já pensa o negro. Africano negro, alemão branco. Brasileiro era “pra” ter uma raça brasileira. Assim, raça brasileira. Acabou. Eu acho que acabaria com todos esses preconceitos, essa agonia, essa loucura toda que tem aí. Agora, independente da raça brasileira, o reconhecimento da cultura que cada um traz dos seus ancestrais, entendeu? Cada um traz um pouco da cultura, que é independente da raça. Até mesmo porque a cultura que temos hoje também já é brasileira. Porque é misturada. Com várias culturas diferentes. Você não vai achar a cultura daqui igual à cultura de um país de fora. Entendeu? Ela já abrasileirou.

CAICOS: Eu lhe digo mais. Que brasileiro é como se fosse um pé-duro. Um cachorro sem raça, sem nome, sem nada, “né”? (Risos). Por causa da sua formação.

RICO: Agora eu até entendo a gente ter preconceito, porque a gente olha assim, “ó”, somos muito diferentes. Mas quando você vai “pra” outra região que você olha. Poxa, o pessoal é tudo igual! Então, a gente... porra, velho! Nós somos isso aqui. Engraçado que eu estava assistindo aquele filme *Star Wars*, aí tem um bar que tem um monte de bicho, “né”, diferente. Eu pensei: igual o Brasil. (Risos).

DOMINICA: (*Concomitantemente*) Quando eu fui “pra” Curitiba eu ficava agoniada com aquele povo branquelo. Dava vontade de dar uns tapas. Eu só não achei que eles eram estrangeiros porque não falavam inglês, porque, “pra” mim, era... oi, tudo bom? Passando aqui pelo meu bairro! (Risos).

PROFESSOR: No Sul?

DOMINICA: É. Insuportavelmente branco. (Risos).

PROFESSOR: Mas você sabe que lá já teve muitos negros, “né”? Tem toda uma história aí. Alguma coisa aconteceu lá...

DOMINICA: Deixe eu falar uma coisa, professor. Eu fui em dois mil e... Eu não lembro quando eu fui. Acho que foi em dois mil e nove ou foi em dois mil e dez, mas quando eu fui eu só vi um preto. Um único preto. Além do pessoal que foi comigo eu só vi um preto, vestido de capoeirista, que eu tenho certeza que veio de Salvador. “Ceeeerteza.” Porque ele falou, e aquele sotaque não era de lá. E o restante já tudo branco. E eu só percebi que tinha um turista, que, sei lá de que diabo de país ele

era, porque ele *hasholluol*. Que diabo é isso, sataná?! (*Risos*). Aí foi que eu fui olhar. Não era de Curitiba. O povo “tudo” branquelo!

PROFESSOR: (*Risos*) Ela é ótima!

JAMAICA: Ela é fantástica. Ela é única. (*Risos*).

PROFESSOR: Sim. Agora, Cayman, como você se reconhece?

CAYMAN: (*Risos*) Eu nunca tive certeza, na verdade. Mas, é aquela coisa. Eu me identificava como pardo também. Só que eu comecei a ouvir falar que não existia pardo, que você tem que tomar uma decisão (*Risos*) na vida. Mas, eu ficava sem saber realmente, porque meu pai... eu considero ele negro. Eu digo que meu pai é negro. Assim, por questões de fenótipo, de aspectos físicos mesmo. Porque tem lábios grossos, “né”, meu irmão mesmo tem uns... Ele é muito branco, de pele, meu irmão mais velho. Só que tem uns lábios que são enormes. São maiores do que os meus, inclusive. Aí minha mãe fica sempre naquela coisa. O que é que a gente é, de fato. Mas, assim, meu pai tem o cabelo crespo. Agora, minha mãe, ela é muito branca mesmo. O cabelo bem liso. Aí eu nasci essa coisa aqui, “né”, o cabelo não é liso. É uma coisa assim. Eu não sei dizer o que é isso. E, assim, nunca soube na verdade. Eu não sei. Até hoje eu fico nessa dúvida.

PROFESSOR: Você, possivelmente, deve ter ouvido alguma pergunta de alguém se você tem ascendentes indígenas.

CAYMAN: Na verdade, não. (*Apontando para um colega de sala*). Ele acabou de falar isso aqui agora. Mas, quando eu fui “pra” Alemanha, me confundiam... me confundiram umas cinco ou seis vezes com árabe. Era demais! Aí eu estava saindo assim de um supermercado, aí passava um assim. De repente “tava” me tocando. Aí eu olhava para trás e (a pessoa) começava a falar árabe. Aí eu, não, eu não sou árabe. Eu falava em alemão, “né”? Não sou árabe, não. Me desculpe, eu não sou árabe. Eu sou brasileiro, tal. (A pessoa) Ah, desculpe, tal. Aí ia embora. Mas foi umas cinco ou seis vezes na Alemanha. De verdade! E eu fui vítima de xenofobia também na Alemanha, porque, foi na Bavária. Quando eu fui “pra” Alemanha na primeira vez eu fui “pra” Wessel, que é uma cidade no interior da Bavária, “né”? Ali, na Bavária, que Munique é a capital, no caso. (*Risos*).

[DOMINICA: Não conheço de história. Ou de Geografia.]

[PROFESSOR: (*Risos*) Jogue um negócio nele aí, por favor! Dominica, dá um chute nesse rapaz aí, por favor, que eu já estou morrendo de inveja com o que ele “tá” falando.]

[DOMINICA: Eu não. Eu “tô” perdida! (*Risos*)]

CAYMAN: Eu “tava”... assim, numa rua andando, “né”, na calçada. “Tava” deserta. Não tinha ninguém. Aí tinha uma senhora. Alemã, mesmo. Super branca, do olho azul, e tudo mais, vindo na minha direção, “né”? E ela estava olhando “pra” baixo distraída. Aí quando ela se deu conta, “né”, percebeu que eu estava ali na frente, ela se assustou e atravessou a rua. Aí eu pensei: o que foi que aconteceu aqui? Será que ela achou que, como não tinha ninguém por aqui, ela achou que... já que ela viu que eu não era de lá, podia assaltar, fazer alguma coisa assim com ela. Aí eu fiquei, sabe, eu fiquei mal com isso. Aconteceu uma ou duas vezes, assim. Questões de xenofobia mesmo, por parte dos alemães. Agora, quando eu fui “pra” Munique, que é uma cidade, que é a capital, “né”, uma cidade cosmopolita, tem gente de tudo quanto é canto do mundo. Fui “pra” Berlim, tal...aí eu vi que não é assim, “né”? Não é dessa forma. Têm pessoas de tudo quanto é canto. Então os alemães não são... não têm essa xenofobia. Mas, na, nos interiores, naquelas cidadezinhas...

[CAICOS: Ele é chique mesmo, “né”, professor? (*Risos*)]

[PROFESSOR: Eu fico com vontade de “tacar” uma coisa de cá “pra” lá (*Risos*)]

DOMINICA: Eu chamaria de racismo. Tudo bom? É porque quando eu fui “pra” Curitiba (porque eu sou muito viajada, desculpem). (*Risos*).

MONTSERRAT: Curitiba também é ótimo, faz frio.

DOMINICA: Não é? Quase a mesma coisa. Todo mundo branco dos olhos azuis!

CAYMAN: Inclusive já não querem mais ser do Brasil, “né”? Querem sair.

DOMINICA: Teve um amigo meu... teve algumas situações de preconceito contra os “neguin” e os baianos lá, quando a gente chegou. Teve um rapaz mesmo, ele ficou muito mal, triste. Eu achei que ele ia chorar. Porque ele é, “tipo assim”, esse menino (*Dirigindo-se para Rico*). Eu não acho você negro. Tudo bom? Você é meio do caminho. (*Risos*). Meu coleguinha, coitado, “tava” passeando na rua, foi pedir uma informação “pra” criatura, perguntar que hora era. A mulher agarrou a bolsinha dela e saiu “avionada”, meu “fio”! Ninguém pegou ela. Ela não sabia o que ia acontecer. Ela simplesmente correu.

RICO: Ele estava com a roupa assim toda rasgada?

DOMINICA: Não, meu filho! Estávamos indo paquerar. (*Risos*). E aí teve uma outra situação que num restaurante lá os colegas pediram almoço e eles levaram não num prato, mas naquelas bandejas que você faz pizza “pra” comer, que parece um bicho. Aí levaram “pra” os nossos coleguinhos assim “pra” eles comerem, foi muito triste. Graças a Deus eu não vi nada disso, porque eu sou uma pessoa muito clara. (*Risos*).

PROFESSOR: É porque você é branca, “né”? (*Risos*) Gente, muito obrigado aí pelas contribuições de vocês. “Pra” mim tem sido, assim, fantástico poder ouvi-los, “né”? Sério. Sinceramente. Nem todo mundo tem essa disponibilidade, porque às vezes a gente não para “pra” ouvir o outro. De repente a pessoa se reconhece de uma certa forma e a gente vem, como eu hoje, todo cheio de preconceito, vendo a pessoa de uma forma, sendo que a pessoa se vê de outra. Isso é muito sério! É bom a gente tentar, na medida do possível, pelo menos com as pessoas com as quais a gente vive, entender de que forma essa pessoa se vê, “pra” que você também não venha “tá” causando constrangimentos desnecessários, “né”?

[RICO: Eu queria comentar aqui, porque o pessoal fica falando que você é humilde, tal. O tipo de aula com você tudo nessa, democracia, “né”, na aula, tudo. Eu fico sempre surpreso quando vou fazer aula em Educação, que os professores têm essa postura que você tem. E os professores, (que) parece que não passaram por Educação, não sei, ou não conheceram muito bem didática, eles não têm essa postura. Não conseguem ver que a aula, que a função da aula não é o professor. É o aluno. O principal da aula é o aluno. E poucos professores conseguem ver isso, entendeu? Então, essa... essa. Quando eu vou em Educação eu sempre me surpreendo, dá até vontade de fazer Pedagogia, mas não vou fazer, não (*Risos*). Porque é muito interessante! Eu acho que você tem essa linha pedagógica boa. Eu acho até que você deve trabalhar mais isso. Eu gostei do seu modo de trabalho assim. E eu dei sorte esse semestre que eu peguei quatro matérias tudo nesse...]

[CAICOS: Quem foi aluno de Carrasco (*Nome fictício*) aqui? (*Referindo-se ao professor*). Eu olho “pra” ele e... parece que foi orientando de Carrasco, gente!]

[PROFESSOR: Obrigado! Você falou muito bem de Carrasco na aula passada, aí você “tá” me falando isso hoje...]

[CAICOS: Ela passa por mim é: diva! Diva da literatura! (*Risos*)]

PROFESSOR: (*Risos*) “Tá” bom, gente. Agora a gente vai conseguir seguir o que a gente tinha planejado, “né”, que seriam as apresentações de quem não teria apresentado ainda.

CAYMAN: Professor, desculpa. É porque eu não falei ainda sobre o que eu achei do trabalho com a tradução.

PROFESSOR: Verdade. Você não tinha falado!

CAYMAN: Aí eu coloquei aqui no portfólio uma parte sobre a discussão, “né”? A parte escrita sobre a discussão. Com relação a essa tradução. Aí eu coloquei aqui em inglês. Eu vou somente ler mesmo. *The purpose of the activity was to translate a song by Bob Marley from English to Portuguese, according to our reality here in Salvador. To try to come up with slangs and other aspects of our linguistic identity and culture.* Acho que foi basicamente isso que o senhor pediu que a gente fizesse, “né”, com relação à identidade linguística e cultura. Então, a gente tentou colocar um ‘boa’, um ‘a gente’, umas coisas assim. Que não fossem muito formais, “né”, que tivesse mais a ver com esse aspecto mais informal e... coloquialismo mesmo, “né”, da linguagem aqui em Salvador. E é isso. Eu coloquei até outras considerações, outros comentários aqui.

PROFESSOR: Desculpe. Qual foi a música, mesmo?

CAYMAN: É *Babylon System*. Nós traduzimos ‘Sistema da Babilônia’. *Because of the lack of previous context we had doubt of how to translate ‘stretch’.* O *stretch* em inglês, deixa eu ver aqui, *for no igual opportunity.* O que seria uma *igual opportunity*? A gente traduziu como ‘por nenhuma razão igualitária’, mas ficamos meio sem saber se a melhor maneira de traduzir seria essa, “né”? Enfim, mas a gente traduziu como por nenhuma razão igualitária. E... é, foi basicamente isso.

PROFESSOR: E no âmbito ideológico e cultural, ok?

CAYMAN: Sim.

[PROFESSOR: Jamaica. Quem está faltando, na verdade, só “pra” eu não me perder. Só “pra” gente fechar sobre a tradução.]

RICO: Não. Eu, inclusive, eu não coloquei no portfólio. Eu pensei que não precisasse, porque “tava” no Gmail, “né”? Agora, a gente procurou colocar no portfólio as informações sobre como foi que a gente pensou o trabalho, “né”, que a gente fez uma tradução mais pensando em nossa cultura mesmo, nessa mudança. Não tivemos muita dificuldade no geral, agora, como era uma música que falava

muito da parte religiosa, a gente, “né”, Montserrat, a gente teve uma dificuldade nessa passagem, “né”? De trazer os termos religiosos que a gente usa aqui, “né”? Foi essa parte mais que a gente teve mais dificuldade.

PROFESSOR: E o título, ficou como?

MONTSERRAT: Um só amor.

PROFESSOR: Um só amor. Ok. Tiveram dificuldade de traduzir o título?

MONTSERRAT: Não. A gente achou interessante colocar o ‘só’ porque, assim...

RICO: A gente teve um pouquinho só, assim, porque ele reflete muito na música, “né”? A gente botou logo, mas durante a música a gente viu que (*Incompreensível*) a gente ficou meio pensando assim dessa questão de um só amor, porque dentro da frase, “né”, o que seria um só amor? Porque teve aquele pensamento de... é um só amor no sentido de, por exemplo, um só amor, um só Deus, por exemplo, por que que ele amou a Deus como um só amor? Mas, no sentido da música, é como... eu penso muito... eu pensei muito assim como naquela música de John Lennon *Imagine all the people / living...* É como se fosse um só o mundo todo, “né”?

[PROFESSOR: Olha só.]

RICO: Eu pensei muito nesse sentido. O mundo como um só. Inclusive eu lembrei do... da frase que diz: ‘um só pensamento subirá até vós, senhor, como um grito de reconhecimento e de amor’. Um só pensamento. Todo mundo pensando junto como uma união mesmo de...

MONTSERRAT: É. E o *one* do inglês, ele não é o mesmo “um” do português, “né”, porque o *one* em inglês ele também tem o sentido... daquela questão... *algo sui generis*, “né”, uma coisa única mesmo, “né”? Então, não é como o ‘um’. O ‘um’ em português, às vezes a gente até confunde o numeral com o artigo indefinido e fica assim... um amor fica quase assim sem se...ah, é um amor aí, “né”, um amor qualquer, “né”? E em inglês não. Em inglês dá aquela ideia, daquela totalidade, “né”? *One love, my beloved one*, “né”? Não têm aquelas coisas assim meio poéticas assim, “né”? Então, a gente... foi por isso que a gente colocou esse “só”, porque, “né”, porque é como se fosse assim, um só é o amor, “né”, um só amor, “né”? Uma coisa transcendente.

RICO: (*Concomitantemente*) Tem uma música de U2 também que tem essa expressão. *One love*. É *one* o nome da música de U2? Alguém conhece?

CAICOS: Eu sei qual é a música, mas não chegou ainda.

[RICO: (*Concomitantemente*) *One love... one life.*]

MONTSERRAT: Porque em inglês o contexto é diferente.

PROFESSOR: (*Dirigindo-se a Montserrat e a Rico*) Vocês dois terminaram? Então vamos fechar aqui a questão da tradução. Jamaica já falou da sua dificuldade de tradução, Cayman já falou, Porto também. Dominica? *How are you?* Você falou sua dificuldade de traduzir? Qual foi a música que você ficou?

DOMINICA: Eu fiquei com a do... é... *Rat Race*. Eu tive que trabalhar sozinha... eu me senti muito triste (*Risos*) porque eu estava *for ever alone* e ninguém “pra” mim. “Pra” ficar comigo, me apoiar, me ajudar. Então, provavelmente, minha tradução não ficou muito boa, “né”? Inclusive não terminei. Pretendo terminar hoje. Mas eu tive dificuldade com algumas palavras que... eu não conhecia mesmo. Não “tava” no meu vocabulário. E... às vezes eu tenho dificuldade, tive dificuldade para organizar a sentença, tipo, porque em português a sentença tem uma... é diferente do inglês. Então, às vezes, eu me atrapalhava. Então, colocar as mesmas palavras.

JAMAICA: Uma tradução mais literal.

DOMINICA: Justamente. Aí eu fazia besteira, enfim... É isso. Eu gostei da atividade. Foi legal, porque eu pretendo pegar uma matéria de tradução e eu gostaria de saber se eu tenho aptidão “pra” isso, “né”?

PROFESSOR: Sem querer te interromper, mas você colocou aí uma questão bem interessante “pra” nós. Olha só. Ela disse: a minha tradução não ficou muito boa. Aí não tem jeito, gente. Eu quero fechar aqui “pra” outra atividade, mas aí você me traz essa questão de ‘não ficou muito boa’, eu já fico curioso “pra” saber o que é “pra” vocês uma tradução boa. O que seria uma boa tradução?

DOMINICA: Que trouxesse o sentido. Que tinha do... do outro de lá, porque, às vezes, você não precisa usar especificamente as mesmas palavras, mas que tenha o sentido. E eu não sei se eu consegui fazer isso.

CAYMAN: É aquela coisa, “tipo”, manter o sentido. Manter o significado da mensagem ali, que você quer passar. Mas, também... acho que o principal desafio é esse, “né”? Também...

RICO: (*Concomitantemente*) Ser inteligível para o coletivo, digamos assim.

DOMINICA: (*Concomitantemente*) Dentro da estrutura da língua no contexto.

CAYMAN: Não... Sim. Mas eu falo colocando esses aspectos de Salvador, “né”, da cidade e tudo mais, que tivesse um pouco da nossa identidade também. Acho que o desafio era esse, manter a mensagem e colocar esse aspecto.

LÚCIA: É que, às vezes, não dá, “né”? Fica diferente.

CAYMAN: É. Fica difícil.

RICO: Têm coisas que não há tradução, “né”? A gente sabe disso, “né”? Têm coisas que não têm como traduzir, que é específico da língua. Você tem que deixar.

CAYMAN: A questão do humor, mesmo, é a pior coisa, porque tem o trocadilho ali, tem a ambiguidade. Só que, como é que você vai traduzir mantendo a ambiguidade?

PROFESSOR: Verdade. Muito bem! E em relação às metáforas, o que seria uma música bem traduzida no sentido de ter, de repente, sei lá, conseguido passar aquelas metáforas que foram codificadas numa língua de partida para uma língua de chegada?

DOMINICA: E a dúvida é se você realmente conseguiu identificar o que o rapa... a metáfora que o rapaz “tá” falando, porque, por exemplo, vocês falaram do... de... da ‘corrida de rato’. Ele poderia ter o sentido de uma coisa... de pessoas inescrupulosas lutando entre si. E que só depois que vocês falaram é que eu me lembrei que o *rat* tem o sentido de ser uma coisa realmente mais negativa do que o *mouse*. Só aqui agora, nesse exato momento, que eu percebi. Mas, no momento que eu estava fazendo eu “tava” me lixando. “Tava” achando que era só uma briga mesmo, desnecessária, que...

PORTO: (*Concomitantemente*) Porque no português só tem rato, e isso faz a diferença. Do ratinho, aquele bonitinho, “pra” o rato de esgoto, a ratazana. (*Risos*).

JAMAICA: O rato é sempre aquele animalzinho... é o *mouse* é o bonzinho.

[PROFESSOR: Talvez. Quem é, gente. É Cazuza? (*Cantando*) ‘Sua piscina está cheia de ratos / Suas ideias não correspondem aos fatos’...]

DOMINICA: Pois é. Se eu fosse traduzir para o inglês, eu traduziria como *mouses*... *mice*. Aí eles iam achar: ‘ai, lindo! Um monte de “micezinhas”!’ (*Risos*)...

CAYMAN: O verbo ‘dedurar’ em inglês. ‘Dedurar’, ‘entregar’, ‘denunciar’ *ret out*. *Rat me out*, “tipo”, me dedurar para alguém. Eu descobri recentemente. Eu nem conhecia esse verbo *rat me out*.

PROFESSOR: Eu também não conhecia. Acabei de aprender. (*Risos*).

RICO: Essa questão da tradução é interessante, porque às vezes eu não concordo com a tradução que vi nos filmes. A gente assiste, “tipo”, “tá” lá a legenda... mas eu não concordo com aquilo. “Pra” mim traduziu errado. Mas eu sei que não é errado. Porque realmente existe essa diferença, “né”...? Eu “tô” aqui na Bahia. “Pra” mim aquela expressão é estranha. Talvez em outra região do Brasil não seja.

PROFESSOR: Bom. Então, Jamaica, você ia apresentar e tem Caicos também “pra” apresentar. Como Jamaica chegou primeiro, Jamaica apresenta. Depois, Caicos.

[CAYMAN: Professor, toma cuidado aqui, porque não grampeou direito.]

[PROFESSOR: Tranquilo. Eu coloco um *clip*.]

[DOMINICA: Se eu fosse o senhor, eu jogava assim, *plaaaash*. (*Risos*).]

PROFESSOR: (*Risos*) Então, Jamaica, qual é tua música? Você quer que eu coloque aqui?

JAMAICA: John Mayer.

PROFESSOR: Venha!

[RICO: Ela vai cantar. (*Risos*).]

[JAMAICA: Ah! É ruim, heim?! (*Risos*)]

[LÚCIA: Cadê a voz e violão?]

[PROFESSOR: Por favor, Jamaica. Sente ali. Canta aí, Cayman, um pouco.]

[DOMINICA: Se eu soubesse eu tinha cantado também, que eu canto “muuuuuito” bem!]

[CAYMAN: Sente aqui, professor.]

[PROFESSOR: Não. Obrigado! Vou ficar de pé um pouco, porque vou passar a noite toda sentado... aí vou ter tempo “pra” descansar. (*Risos*)]

[MONTSERRAT: Vai “pra” onde? “Pra” Conquista, é?]

[PROFESSOR: Jacobina. Eu passo a noite viajando.]

[DOMINICA: Jacobina. Deus me livre!]

[PROFESSOR: Lá é uma delícia! Quarenta e sete cachoeiras...]

[DOMINICA: Ah, me chame! Agora eu quero ir “pra” Jacobina!]

[PROFESSOR: Vamos hoje! (*Risos*)]

[DOMINICA: Eu não trouxe o biquíni “pra” ir “pras” quarenta e sete cachoeiras.]

[LÚCIA: Compre um lá. (*Risos*).]

[PROFESSOR: É porque, assim, lá também às vezes é quente. Como aqui. Mas lá nas cachoeiras é uma delícia. Você pode ficar lá o dia todo... abusa de uma, vai “pra” outra. (*Risos*)]

[DOMINICA: (*Concomitantemente*) Mas de noite faz um frio da “misera”. Abusa de uma. Cansa de uma. Professor, convida a gente, assim, todos os seus alunos “pra” fazer uma visita às cachoeiras. Eu me acho super digna. Eu levo dois reais. Quanto é a passagem?]

[PROFESSOR: Noventa e quatro.]

[DOMINICA: Quero mais não!]

[PROFESSOR: Mais a gente pode alugar uma van aí. Levar todo mundo.]

[PORTO: Cayman, chame o Uber. Dois reais no Guto.]

[MONTSERRAT: Vai alugar uma, Cayman. (*Risos*)]

[CAICOS: Quantas horas, professor? *How much time to Jacobina?*]

[PROFESSOR: *Six hours.*]

[DOMINICA: Tudo isso?]

[PROFESSOR: *Yah!*]

[DOMINICA: Professor, é perto de Senhor do Bonfim?]

[PROFESSOR: É perto. Fica a cento e catorze quilômetros de Senhor do Bonfim.]

[DOMINICA: Ah! Então “né” perto, “né”, meu filho!]

[PROFESSOR: Em relação à aqui é perto.]

[DOMINICA: Ah, eu não quero mais, não. Fica perto de onde meu ex (namorado) mora. Me recuso.]

[RICO: Mas você não precisa encontrar com ele.]

[DOMINICA: Eu sofri muito. Eu não quero passar por isso de novo.]

**APÊNDICE T – Apresentações orais dos estudantes. Nesta aula os estudantes apresentam oralmente canções em inglês e apontam metáforas conceituais nas canções apresentadas**

[BAHAMAS: Eu já ia “pra” lá, mas eu estou aqui. Eu estava ali na pesquisa. Eu disse: deixe eu ver logo se eles estão aqui em cima.]

[LÚCIA: Eu fui “pra” lá, na verdade, mas aí eu vi a porta fechada, eu falei...]

[BARBA: Eu pensei que seria lá, por causa das apresentações. Eu ainda fiz assim: será que está desligado? (Risos)]

[CAYMAN: É. Eu pensei isso também.]

[CAICOS: Ele foi quem me guiou, porque eu não sabia nem mais “pra” onde era que eu ia. (Risos)]

[PROFESSOR: Será se de repente alguém foi “pra” lá e achou que não tinha aula?

LÚCIA: O pessoal “vim” “pra” cá um dia de quinta de carnaval e não se dar “o” trabalho de vir até esse prédio?! Não.]

[PROFESSOR: (Risos) É verdade! Então, Lúcia, o que temos? (*Recepcionando uma aluna que acaba de entrar na sala*) Hey! Good evening! Welcome! Take your seat.]

[LÚCIA: Colocar mais água no feijão.]

PROFESSOR: Então, Lúcia, o que que temos aí “pra” hoje? Apresentação de... nome da música?

LÚCIA: *Radiohead - Fake Plastic Trees*. Foi a primeira música que me veio “na” cabeça. Assim, das músicas que eu conhecia, assim que surgiu essa ideia de fazer essa apresentação essa foi a primeira que eu pensei. Aí eu coleí com ela, porque eu tinha quase certeza que ninguém ia pensar nela. (Risos) É porque é uma banda antiga, entendeu? “Da década”. Então, “tipo”, ah, ninguém vai pensar.

[BAHAMAS: É. Madona também é antiga e...]

[LÚCIA: Mas Madona é final de 1980, início de 1990.]

*Os estudantes assistem a um clipe da canção, com legenda em inglês.*

CAICOS: É linda, “né”? A música.

PROFESSOR: Então, meu caro Lúcia. (Risos). *It's your turn right now!*

LÚCIA: Então. É... “Pra” mim, a questão que a música traz é a seguinte: se você para “pra” prestar atenção na letra ela traz a realidade de algumas pessoas, certo? Primeiro da mulher, que se cercava de coisas de plástico, como aí, por exemplo, ele falou de uma planta de plástico que ela comprou de um homem feito de borracha, e que ela tentava regar, mesmo sabendo que não havia necessidade. Depois ele fala de um cirurgião que se sentia acabado com a vida, porque o trabalho dele era fazer plásticas em mulheres, certo, sendo que a gravidade sempre vencida no final. E depois ele fala dele mesmo. Fala como se fosse na primeira pessoa, que ele também se sente acabado porque ele tem um amor de plástico. Ele está apaixonado por uma pessoa que não é de verdade. Não é uma pessoa real. Então, assim, acho que a metáfora “pra” mim nessa música é justamente essa. As coisas de plástico, elas duram mais, realmente. Mas, assim, a gente viver em um mundo cercado por elas, a gente que acaba se acabando mais rápido do que as coisas que a gente tem. A gente precisa de algo que seja de verdade. Tanto que a mulher sempre regava a planta, mesmo com ela, a planta, sendo de plástico. É como se tivesse um instinto por trás disso. Por mais que o mundo ao redor dela fosse de plástico, ela procurava naquele mundo algo que fosse próximo à realidade.

PROFESSOR: Muito bem colocado. Então aí a gente tem a metáfora...? A vida é...? Se a gente fosse entender a vida a partir da metáfora que tem nessa música aí, vida seria como uma planta de plástico, talvez?

LÚCIA: A vida no caso dessas pessoas, “né”?

PROFESSOR: Sim. Quais outras metáforas a gente consegue inferir através dessa música? Vocês conseguem lembrar de alguma? De que forma o relacionamento está sendo conceitualizado aí?

BARBA: É aquela ideia, um pouco de “Baumer”, “né”, das relações líquidas. Tem muito a ver. A plasticidade das relações. Tudo é muito líquido, *fake*, artificial. Aí a música vai criticar nesse sentido as relações, “né”? Essas relações construídas de uma forma muito vazia.

LÚCIA: Acho que a mensagem final é que a natureza sempre vence. {A NATUREZA É UM ADVERSÁRIO IMPLACÁVEL} É porque ela fala: ela é meu amor de plástico, mas eu não posso ser como ela quer o tempo inteiro. Ou seja, ele não pode ser alguém de plástico. Ele tem que ser ele mesmo. Que ele não é perfeito do jeito que ela quer.

PROFESSOR: Então, se a gente fosse colocar em termos de metáforas seria O RELACIONAMENTO É UMA PLANTA DE PLÁSTICO. Nessa música aí ele está colocando o relacionamento como uma planta artificial. *Okay, man. Thank you so much!*

## APÊNDICE U – Continuação de T

BARBA: Boa noite! Ok. Vamos lá. Minha apresentação vai ser sobre *Karma Police*, de *Radiohead*.

BAHAMAS: Esses meninos estão se combinando, é? (*Risos*).

(*O estudante apresenta no monitor um clipe da canção, com legenda em inglês.*)

LÚCIA: Eu gostei.

BARBA: Bem. Eu tirei alguns trechos assim “pra” gente analisar, “né”? Diz assim:

*Karma police*

*Arrest this man*

*He talks in maths*

*He buzzes like a fridge*

*He's like a detuned radio*

*We Can see that the narrator announces this man as the police arrest him, which means that he did something bad. So negative consequences must be delivered to this man, because, in the narrator's view, he did something bad and he receives back the effects.*

Outro trecho diz:

*Karma police*

*Arrest this girl*

*Her Hitler hairdo*

*Is making me feel ill*

*And we have crashed her party*

*He changes this man for this girl. Now, referring to a woman wearing a Hitler's hair style, that can be understood that, in the eyes of the narrator, she's supposed to have an admiration for the Nazist German dictator, at least something in his face. As*

*if he [the narrator] is condemning the woman for admiring Hitler. In the humanitarian view Hitler's actions were bad, so that he should receive bad karma. And when he says 'and we spoiled his party', the police of karma ended their feast. That is: not only was it harmful to the girl, but also to all those who sympathize with her, who were like her, or who appeared to be.*

*This is what you'll get  
This is what you'll get  
This is what you'll get  
When you mess with us*

*In this part the emphasis, this is what you'll get, made us being referring to karma. In case, is negative consequence. It's remarkable that the narrator is satisfied with the results in those people he does not support.*

*For a minute there  
I lost myself, I lost myself  
Phew, for a minute there  
I lost myself, I lost myself*

*And the conclusion. The narrator understands how crazy is the world with this characteristics, where the people judge each other and their behavior. Because of that he does not understand himself anymore.*

*Only this.  
(Aplausos).*

## APÊNDICE V – Continuação de U

PROFESSOR: *What's the name of the song?*

DOMINICA: *Replica. And the band's name is Sonata Arctica.*

*(Os estudantes assistem a um clipe da canção, com legenda em inglês, no monitor do PC.)*

PROFESSOR: *It looks like Metalica.*

DOMINICA: *Acabou. (Risos). I'm quite embarrassed not to go on after listening this song. (Risos).*

[PROFESSOR: *Please! Be with us for the rest of the night.*]

DOMINICA: *That was sweet. (Risos). I think that the metaphor that I'm seeing here is that WAR IS A BAD THING AND IT'S PAINFUL, because...and it's something to do with trauma also. Because you know that most people sometimes that go to a war they come back differently. Although they look the same, they are not the same. They are different, they are traumatized, they have, you know, bad thing. And... this is what I saw in this song, especially in parts like, you know, where is it? (3x).*

*As you can see*

*When you look at me*

*I'm pieces of what I used to be*

*and in the chorus,*

*Nothing's what it seems to be*

*I'm a replica, I'm a replica*

*Empty shell inside of me*

*So, he is not himself. Although he tried to be himself he is not. He is so [too] damaged, and it destroyed him so much that, you know, it's so sad! (Risos).*

PROFESSOR: *It's very traumatic.*

DOMINICA: *I see that he has a love, because in the beginning, you know, he is behind the door of someone else and he says: I'm the one that was here before. And than, in the middle of the song he said that he 'I painted all your pictures red'. I mean, it's like blood. So, he might have killed someone, or might it be his own blood, but, you know, maybe he's seen blood everywhere, and that is why he is so traumatized. That's it.*

PROFESSOR: *Excellent! Does anybody has a question, or comments?*

TRINDADE: *It was very interesting! I think that it's a song about when you come back from a war, and here is nothing like it used to be. The war has changed you so much and you are traumatized, you know, it's just different person, it's a replica. This is, many people who were in a war say that it changes you. It's a experience of life & death. So...*

DOMINICA: *And I think he feels guilty. Because in... there is a place he says he dreamt a dream...aqui, "ó":*

*I fall asleep and dreamed a dream  
I'm floating in the silent stream  
No-one placing blame on me  
But nothing's what it seems to be  
Yeah*

*So, maybe he see accusative eyes in all the people that might not be bad, but for him it is, because he killed someone there. And I think there is...I don't know if there is research, but I've read about war a little bit and talked about this song, and there are a lot of cases where people get divorced with the person that went [to the war] because they are so creepy that, you know...*

CAYMAN: *So the conceptual metaphor may be WAR IS CHANGING? CHANGE IS WAR.*

TRINDADE: *Changing. The war's changed you?*

DOMINICA: *Changing is a kind of war, you know.*

TRINDADE: *Oh, yah, could be! CHANGE IS A WAR, yeah. I got it.*

PROFESSOR: *Very very good! You did great!*

*(Aplausos)*

## APÊNDICE W – Continuação de V

RICO: *Good evening, everybody! I chose a love song because it has a lot of metaphor... The name of the song is 'I'll be there for you' by Bon Jovi.*

TRINDADE: *Oh, I love this song! I*

*(No monitor, os estudantes assistem a um clipe da música 'I'll be there for you', interpretada por Bon Jovi, com legenda em inglês.)*

[LÚCIA: O som está saindo só pela caixa de cá, "ó". A daqui, não.]

[PROFESSOR: O que será que aconteceu?]

[RICO: Aumenta.]

[PROFESSOR: Agora, sim!]

TRINDADE: *Essa música é muito boa!*

RICO: *Vocês que ouvem bastante Rock, ainda tem música assim, nesse nível?*

TRINDADE: *Yes. Of course we have! And, actually, Bon Jovi doesn't like this song, you know? Have you heard about that? If you go to a Bon Jovi concert nowadays, he won't play this song, because he never liked it. He performs, and I think he is the composer too, but, like... it came in a good period. It was quite successful, but he received a lot of criticism due to this song because people say that it is brega, cafona.*

RICO: *This time there are a lot of romantic songs, "né"?*

TRINDADE: *But I do love this song.*

CAICOS: *Maybe because of the kind of song.*

TRINDADE: *Others songs similar, like, for example, 'this Romeo is bleeding'...*

PROFESSOR: *Always.*

TRINDADE: *Always isn't considered teazy. And he performs this song, that song nowadays. There are others songs that he usually performs. But this song isn't especially. I don't know why people consider it very teazy.*

RICO: *I think that's because in this song talks about... is like dye for love. Nowadays things have changed a lot. It's different...*

LÚCIA: *É o amor de hoje.*

RICO: *I think this kind of message. This kind of love these days is crazy.*

DOMINICA: *I think that maybe you should care about someone.*

PROFESSOR: *True love is suicide. Like in this song.*

RICO: *So, there are a lot of metaphors, that is clear in this song 'I hear the suitcase say goodbye', drowning in my tears'. So, I bring it to you because of that metaphor. I think that the message of the song is... how can I say, because it's a lot of... It's like, love is like be for the other.*

TRINDADE: *Be there for the other.*

RICO: *Yah!*

PROFESSOR: *So, A SUITCASE IS A HUMAN BEING is also a metaphor, for the suitcase says goodbye.*

RICO: *Yes!*

DOMINICA: *I think that maybe the message is 'you should care for your love before you loose it. Because the girl is freaking living, and then he realizes he loves her so much he doesn't want to lose her. And then he says: I'll be there for you! But she says 'f\*\*\*, she doesn't want him there! (Risos).*

PROFESSOR: *Because he wasn't in her birthday party, you know...*

RICO: *Because... it's too. But there are a lot of things that he would try to make up for the time lost away from her.*

PROFESSOR: *Good! Congratulations!*

*(Aplausos).*

## APÊNDICE X – Continuação de W

[PROFESSOR: Já “tá” rolando.]

[JAMAICA: Eu aumento aqui. É melhor aqui. “Né”, não?]

[PROFESSOR: Eu só quero saber se “tá” rolando. Porque, às vezes, pode ser mal contato. “Tá” aumentando aí?]

[JAMAICA: “Tá”. Nem sei que tipo de música é essa.]

[PROFESSOR: Você não tem uma com legenda, não? Coloque legendada.]

[JAMAICA: Eu tenho não. Ah! tem. Acabei de ver em algum lugar aí.]

[PROFESSOR: É essa?]

[JAMAICA: Acho que é.]

[MONTSERRAT: (*Concomitantemente, continuando a conversa com Dominica*) Vai ter um *free end*. Como é? *Live forever*.]

[DOMINICA: *Happy endy. Happy ever after. (Cantando) Happy ever after...*]

[MONTSERRAT: “Ó” aí. Boa ideia! Bom fim pode ser traduzido como *Happy end*, “né”?]

PROFESSOR: Oh, gente. Jamaica vai apresentar. Jamaica, diz o nome da música.

JAMAICA: *Your body is wonderland*.

DOMINICA: *Play! Play som!*

PROFESSOR: Olha o título da música. A gente “tá” trabalhando com metáforas e ela traz a música *Your body is wonderland*.

JAMAICA: *I should?*

CAICOS: *Yah!*

JAMAICA: *Thank you. Thank you, professor.*

PROFESSOR: *You're welcome.*

DOMINICA: (*Ao ver o clipe da música*). *Wow!*

JAMAICA: Eu nem conhecia. Fui conhecer no dia que eu fiz.

LÚCIA: Parou?

RICO: É o fio, é o fio. Mexa no fio da caixa.

DOMINICA: Na parte mais sensual do “negoço”!

PROFESSOR: Dá pausa, Jamaica, por favor.

[RICO: Acho que é nessa. Não. Na outra, na outra... não. É essa mesmo, é. Mas, da outra vez mexeu no fio e melhorou aí.]

[JAMAICA: Mas ninguém mexeu no fio.]

[DOMINICA: Eu devia ter trazido a minha música, velho. *I'm too sex...* (Risos)]

[PROFESSOR: Vá lá. Solte aí. Volte um pouco a fita aí.]

*A turma assiste ao clipe com a canção Your Body is a Wonderland legendada em português.*

DOMINICA: Eu achei muito sexual essa música.

CAICOS: *That's why you liked. I know it.* (Risos).

PROFESSOR: *That's the way she likes.* (Risos).

CAICOS: Eu fico me perguntando. Coitado do bichinho!

[JAMAICA: Acho que acabou, “né”?]

RICO: Não conhecia, não. Amei!

JAMAICA: Eu “tava” colocando [no You Tube] John Legend. Quando eu coloquei John saiu ele [John Mayer]. Aí resolvi ver o que era. Aí vi essa música. Essa aí eu nunca tinha ouvido na vida, não. (Risos).

PROFESSOR: (Risos) E então, Jamaica?

JAMAICA: Bom. Eu escrevi aqui o que que eu ia falar, porque o que “tava” na minha mente eu fui escrevendo (Risos). Fala em português ou inglês?

DOMINICA: *You choose.*

CAYMAN: Se está escrito, leia em inglês.

PROFESSOR: *It's up to you.*

JAMAICA: Vou falar um pouco em português e um pouco em inglês.

PROFESSOR: *Okay. Good!*

JAMAICA: Eu escolhi essa música por causa do título quando fala *Your body is a wonderland* me remeteu ao país das maravilhas. Então a música toda é uma descrição, realmente, do corpo dela [da personagem]. Um homem apaixonado que descreve todo o corpo dela de uma forma bem subjetiva, assim, bem abstrata, assim, bem apaixonante (Risos) e... “Pera” aí que eu fiz as anotações aqui. Quando ele fala em... em *red skin... is a porcelain skin*. Eu entendi também como um... lisa. Sem rugas, sem nada. Toda macia, toda gostosa...

[PROFESSOR: Por favor, pare por aí (Risos).]

[DOMINICA: (Concomitantemente) Coitado! ]

JAMAICA: Deixe eu ler aqui. *Being the counterplace a geographic space*, o país das maravilhas é um país, “né”? Então, a *country space, geographic place to describe her body. He uses the metaphor like porcelain skin that’s the place is flat smooth in the phrase ‘one mile to every inch of me is a distance traveled’*. Os espaços do corpo que foi percorrido por ele, “né”, ‘*every inch traveled’*. *Your body is a wonderland (Risos) is a place where there is peace, silence and happiness.*

PROFESSOR: (*Concomitantemente*) *Very sensual!*

DOMINICA: Eu duvido muito assim do *peace* e do *silence* (*Risos*). O *happiness...* (*Risos*).

JAMAICA: *The body is a path of this place that can be discovered.*

PROFESSOR: *And then you have the metaphor THE HUMAN BODY IS SPACE, a geographic space, right?*

JAMAICA: *Space that can be... how can I say?*

CAYMAN: *Very good! (Risos).*

JAMAICA: *Not very good, but...*

LÚCIA: *Wonder* é quando você está procurando alguma coisa...

JAMAICA: Descoberto, assim... como é?

CAYMAN: O paraíso?

PROFESSOR: *Explore it. Like a wonderland to be explored.*

CAYMAN: *Explore it. Yes! (Risos).*

PROFESSOR: *There are many spaces like these, specially at UFBA, (Risos). But they have other preferences. Then it is not... it’s not very charming for them.*

DOMINICA: Professor, o veneno está escorrendo aí. (*Risos*).

MONTSERRAT: Eu achei interessante que ela... ela descrever... A canção, ela descreve um corpo humano, é como se fosse uma terra maravilhosa. Mas, ao mesmo tempo, eu fiquei lembrando de outras canções que comparam, principalmente, assim, hinos, “né”? Hinos patrióticos que comparam o contrário, “né”? Comparam um país a um corpo humano. É como se fosse...

RICO: (*Concomitantemente*) É porque cada pedaço do corpo...

PROFESSOR: *It’s a personification of the town... of the city. For example, Salvador is beautiful. In the morning she rises full of energy to begin a brand-new day! I saw a bus in the morning with this message: Salvador é linda. And then I, my goodness! So like a woman! A person, you know, beautiful, happy!*

DOMINICA: Uma língua voluptuosa aí que eu vi. *A tonge!*

PROFESSOR: [Jamaica] *Thank you so much! Let's clap our hands!*

*Os alunos aplaudem a colega.*

JAMAICA: *Thank you!*

DOMINICA: Adorei! Já vou colocar na minha playlist.

PROFESSOR: *Thank you, Jamaica!*

JAMAICA: *You're welcome!*

CAICOS: *Me too! (Risos)*

CAYMAN: Eu acho interessante, como na aula passada a gente “tava” falando que com essas metáforas a coisa pode ficar bem brega, não é? Quer dizer, você é o ar que eu respiro. Aquela coisa assim *(Risos)*. Mas nesse caso aí, que é uma coisa bem sensual, não ficou brega, “né”?

PORTO: Mas se botasse na voz de Silvano Sales e botasse ele “pra” cantar... *(Risos)*.

*A turma se prepara para ouvir mais uma apresentação. Dessa vez com a canção A Thousand years, de Cristina Perri. No computador, um clipe dessa canção com legenda em inglês. A turma segue cantando.*

CAICOS: Então. *I choose this song because I love it!*

PROFESSOR: *So romantic!*

JAMAICA: *Yes. Very romantic!*

[DOMINICA: Olha! Passando pelo Brasil, “ó”, “pra” os “finalmentes”. *(Risos)*. Eu também fiz isso! Destruí um quadro, destruí um travesseiro de penas, junto com meu amor. Foi muito fofo! Acabei com a fronha, mas foi de raiva e ódio! *(Risos)*.]

*O clipe chega ao fim.*

PROFESSOR: *Ah! Very good!*

CAICOS: Então, é uma música muito linda! Eu não sei se eu... Eu não sei se eu posso acreditar que existe um amor assim, “né”?

JAMAICA: Existe, mulher, que é isso?

CAICOS: Eu não sei se eu posso acreditar. *I don't know if I can believe it. But it's beautiful, "né"?*

PROFESSOR: *I think you should!*

DOMINICA: *At least, love yourself like this!*

CAICOS: O tema todos sabem, acredito, que é do Crepúsculo, "né", o filme Crepúsculo. Eu acho... Eu não gosto tanto do filme quanto eu gosto dessa música. Eu acho essa música muito linda. "Muuuuito" linda! E... Essa questão das metáforas, "né", 'eu tenho morrido por você há mil anos', "né", 'cada dia por mil anos / e te amarei por mais mil anos'. Aí, lógico que tem tudo a ver com o filme, o tema do filme, porque eles falam de vampiros, "né", e vampiros, "né", segundo a lenda não morrem, "né"? Eles têm uma vida eterna. Aí, pensando também nessa música, eu tenho alguns conhecimentos de algumas coisas sobre a Bíblia também, "né", que aí, quando eu paro "pra" pensar, por exemplo, que existem algumas passagens na Bíblia que dizem assim que um dia para Deus é como mil anos e mil anos para Deus é como um dia, "né"? Então, se a gente também for trazer "pra" o nosso mundo, se a gente for trazer "pra" nossa vida é possível a gente interpretar muito bem esses mil anos como um dia, "né", a gente pode pegar esse um ano e... Esse ano ele pode significar muito tempo.

DOMINICA: Eu pensei que pode ser até espiritual. Eles podem se amar tanto que eles vão morrer...

CAICOS: "Pra" quem acredita...

PORTO: No além.

CAICOS: Em vida após a morte, pode, você vai, "né"? O espiritismo, que você volta, e tal. Eu não sei, "né"?

MONTSEERRAT: Eu não sei se está correto, mas eu interpretei como a metáfora da intensidade, não? Tu "num" acha, não.

CAICOS: O quê?

MONTSEERRAT: Que essa metáfora do tempo não é questão de tempo mesmo, mas uma questão de intensidade. TEMPO É INTENSIDADE. A metáfora da intensidade.

CAICOS: Sim. E que esse amor, assim...

CAYMAN: A pessoa ama tanto que vai ficar amando por muito tempo, "né"?

CAICOS: Isso. A vida inteira, “né”, enquanto tiverem vivos. A gente. Também se a gente parar “pra” pensar. No casamento, pensado tradicionalmente, que antigamente seria para a vida inteira, a gente vai encontrar, “né”, bem a representação dessa parte, dessa música.

PORTO: Até que a morte os separe.

CAICOS: Até que a morte os separe.

[DOMINICA: Ou se não um mate o outro. (*Risos*).]

CAICOS: Agora, entendo que, por exemplo, “né”, num relacionamento “num” vai ter a vida toda, gente, só de paixão e de “grudação”, “né”? Que têm as dificuldades, que têm os problemas, tudo, mas que é possível superar por causa do amor, “né”? Então, eu acho... eu acho muito importante, “né”.

CAYMAN: Por trás disso aí tem essa ideia também de que diante dessas questões é difícil, por diversos motivos, manter um relacionamento. Ainda assim ela vai manter, “né”?

CAICOS: Apesar de que ela também... Essa parte aqui *‘I have died everyday’*. Ela tem morrido a cada dia esperando por ele, “né”, (MORTE SÃO OS DESAFIOS DO COTIDIANO). Você já gosta de alguém. Você já enxerga alguém. Esse amor já “tá” direcionado “pra” alguém. Essa pessoa já imagina essa pessoa que ela gosta, mas ele ainda não a enxerga. Então, assim, mas que em algum momento, ela, ela vai esperar tanto. Ela vai lutar por isso até que isso vai acontecer, “né”?

DOMINICA: Ah, eu entendi que ela já realizou, porque ela esperou mil anos “pra” aquele idiota perceber!

CAICOS: Então, eu coloquei rapidinho aqui. *This song shows as love can be for us. ‘The’ love makes everything feel colourful, que faz todas as coisas coloridas. ‘The’ love encourages to wait for the true lover. Lover is represented as a sacrifice. ‘The’ love encourages someone to be brave. In love time can stop. Everything is beautiful. Belief that time can bring the specific love for a lover.*

PROFESSOR: Great! (*Aplausos*). *So, guys, it’s.*

DOMINICA: *Time to go. (Risos).*

PROFESSOR: *... a great moment to me to stay with you for all this semester. And I hope you’ve enjoyed.*

DOMINICA: *Not today. Today I came just because I had to.*

PROFESSOR: *And you have learned something with this discipline and with our conversations in class. And... that's it. I thank you all. Your patience.*

DOMINICA: *I'm gonna send my portfolio by e-mail.*

PROFESSOR: *Very good!*

CAICOS: Professor, mais uma vez, fico feliz por ter te conhecido.

PROFESSOR: Obrigado!

CAICOS: A gente sabe que o meio acadêmico é muito difícil...

DOMINICA: *Goodbye, teacher. Nice to meet you.*

JAMAICA: Mestrado não tem férias, "né". Então você vai "tá" aqui direto.

PROFESSOR: Tem não. É direto.

JAMAICA: Realmente, você é uma pessoa muito maravilhosa.

DOMINICA: Que horror! Eu pensei me inscrever no mestrado. "Num" quero mais, não! (*Risos*).

CAICOS: Se fizer o doutorado fora, volte "pra" cá, "viu"?!

PROFESSOR: Obrigado!

CAICOS: É. Os alunos de Salvador precisam de você.

DOMINICA: Volte não, que eu quero tua vaga! (*Risos*).

CAICOS: Volte, professor!

PROFESSOR: Obrigado, valeu!

CAYMAN: A gente se bate por aqui ainda, como é isso?

PROFESSOR: Eu acho que sim. Possivelmente, "viu"?! Eu não sei. Vocês terminam {o curso} nesse semestre?

DOMINICA: Que dia o senhor coloca as notas no portal?

CAYMAN: Tem que corrigir {os portfólios}, "né", até...

PROFESSOR: A gente tem até o dia 28 "pra" fazer isso, mas eu pretendo fazer isso nesse final de semana.

[MONTSERRAT: O professor é tão paciente e... precisamos nos espelhar em gente como você.]

PROFESSOR: E daí eu mando e o professor titular é quem coloca no portal.

DOMINICA: Vê se você dá uma nota boa senão eu venho aqui que eu sei onde é que você estuda. (*Risos*).

PROFESSOR: Não, você não vai tirar menos que dois. Tenha certeza disso. Eu sei que você é inteligente. Você não precisa de tantos pontos "pra" passar, "né"?

DOMINICA: Eu vou “vim” aqui e vou destruir isso aqui, “viu”?! Vixe! “Num” “tá” gravando não, “né”?! (*Risos*).

CAYMAN: Eu me formo agora nesse. Só que...

MONTSEERRAT: Professor, foi um prazer enorme, “viu”?! E obrigado pela paciência aí...

PROFESSOR: Muito obrigado! Igualmente!

MONTSEERRAT: No todo. Não só comigo, porque foi desnecessário sua paciência comigo, porque, “né”? (*Risos*) Mas, pros outros, coitados! Precisam tanto dessa paciência. Cayman, por exemplo.

PROFESSOR: Vocês são ótimos!

CAYMAN: Eu não. Eu não tenho problema nenhum. Sou bem paciente! (*Risos*). Eu estava falando aqui com ele {Professor}. Estou me formando agora, mas eu vou pedir reingresso, “né”, que eu sou de inglês. Aí vou pedir “pra” alemão, no caso. Aí vou ficar aqui por mais um ano e meio, por aí.

PROFESSOR: A gente tem a graduação de alemão aqui?

CAYMAN: Tem. Mas não tem Licenciatura, “né”, só tem Bacharelado. Porque não tem onde estagiar. Não tem colégio público nenhum “pra” estagiar, aí tem que ser só Bacharelado. Aí eu vou fazer. Eu estou me formando agora, Licenciatura em Inglês. Aí vou pedir. Eu já pedi reingresso “pra” alemão. Aí vou ficar mais... até 2019.1 estou por aqui. (*Risos*).

[PROFESSOR: Velho, deixe eu te dar uma dica, que você não pediu, que eu acho que você é inteligente. Você é o supassumo nesse sentido. Mas, pense numa pós-graduação, “viu”?!]

CAYMAN: Sim! Na verdade, eu estou pensando mesmo! Foi a professora Marta {Nome fictício} quem me introduziu assim na vida docente, mesmo, que é do curso de alemão. Ela tem certos contatos com professores lá na Alemanha. Então ela falou que, de repente, eu poderia fazer um mestrado na Alemanha.

[DOMINICA: Fazendo umas coisas erradas com o professor aqui, “pra” ganhar ponto.]

[PROFESSOR: Eu não sei porque dei *Rat Race* “pra” ela traduzir. Ficou assim.]

CAYMAN: Tchau, professor, muito obrigado!

PROFESSOR: Tchau! Valeu! Satisfação! Sou em quem agradece!

## ANEXOS

Anexo A – Comentário de Cayman a respeito da canção *Drunk Love*, Rihanna

## 5. METAPHOR IN MUSIC: PART I

Rihanna

"Drunk On Love"

I feel like I'm a hopeless romantic  
 I can't help falling in love  
 I fiend for love  
 I want it, I crave it  
 I just can't get enough

Take me away  
 I wear my heart on my sleeve  
 Always let love take the lead  
 I may be a little naive, yeah

You know I'm drunk on love  
 Drunk on love  
 Nothing can sober me up  
 It's all that I need, yeah

I've been let down  
 But never been tainted  
 So I stay thirsty for more  
 No I won't hold back  
 No drop is wasted  
 I'll let love run its course

Take me away  
 I wear my heart on my sleeve  
 Always let love take the lead  
 I may be a little naive, yeah

You know I'm drunk on love  
 Drunk on love  
 Nothing can sober me up

You know I'm drunk on love  
 Drunk on love  
 Nothing can sober me up  
 It's all that I need

I'm so intoxicated  
 I love the way you taste  
 On my lips, when we kiss  
 You got me so addicted  
 So much I can't resist  
 Falling into your arms

Take me away  
 I wear my heart on my sleeve  
 Always let love take the lead  
 I may be a little naive, yeah

You know I'm drunk on love  
 Drunk on love  
 Nothing can sober me up

You know I'm drunk on love  
 Drunk on love  
 Nothing can sober me up

It's all that I need  
 It's all that I need  
 It's all that I need

## DISCUSSION:

The conceptual metaphor presented in this song is "Love is alcohol", where love is the target domain as it is a more abstract concept and alcohol is the source domain because it is concrete. By analyzing the lyrics, it is possible to perceive how love can be compared to alcohol, since the singer manages to find similar aspects between these two domains: When someone falls in love, they just cannot seem to think properly and do not know what they are doing, they just want to go for it and actually experience what is going on because it feels good. Love can also make you feel **addicted** to it, just as it happens with alcoholism.

*Fantastic!*

## Anexo B – Comentário de Lúcia a respeito do estudo das metáforas conceituais em canções em língua inglesa

In the following class the teacher suggested another activity for the class in which, based on Kit Messham-Muir's text *Three Simple Steps to Understand: look, see, think* (2014), we should appreciate the various manifestations of arts that exist in campus of the UFBA and bring to the class some of them through presentations in the format of seminar and thus the interest of colleagues to revisit or know these works from a new look. Although I read the text I could not do the activity because I had health problems in that period and when I returned to watch the classes the period for the presentations had already passed. However I found the proposal very interesting and I tried to know some colleagues how it was to be done even knowing that it was already out of date as you can see in the print of a conversation on Facebook that I attach.

*Good!*

Following with the activities we had a documentary that we watched and also served to replace a lesson that we could not have. This documentary dealt with Reggae and the relationship that this style of music had with Jamaican culture as well as the metaphors in these songs reveal the difficult moment by which people passed and still pass in Africa. After watching the documentary on Youtube we had to respond to an activity that dealt with <sup>about</sup> the subject and in the next class we ended up discussing about it in the classroom and we could perceive the vision that each of our colleagues had about what this style of music represented not only in Africa, but also in our own country.

Following on with the activities, the teacher suggested that we make double or even individual presentations about some music that we like and present what metaphors we find in them. From there I was able to exercise everything I learned throughout the discipline with something I already knew, a song that I was used to listening to, that I was now being invited to look at this song with a slightly different, deeper look at the attempt to see the message being passed through the metaphors found there. I chose a song from the band Radiohead to make the presentation, I analyzed all the metaphors that I could find in it to present the group. I was also able to learn a lot by watching my colleagues' performances and I could see that we often underestimate the messages that the music goes through for lack of attention or even because we are not accustomed to looking in a more critical or attentive way to the songs.

As a last activity in the discipline we had the opportunity to work with translation practices. With the support of an email account we had the opportunity to split the