

Literatura e ensino de línguas não-maternas: uma adequação necessária

(Literature and foreign languages learning: a necessary adjustment)

Sergio FLORES Pedroso
Universidade Federal de Ouro Preto

ABSTRACT: This paper focuses on the relationship between literature and foreign languages learning. Its aim is to make a new proposal for literature teaching because it is considered that the different approaches to literature used now do not satisfy the contemporary needs for this area of knowledge: a cultural vision of foreign languages and an emphasis on text. Both aims take into account the specific characteristics of literature. The French perspective of Discourse Analysis is the theoretical framework adopted in this study. Concerning the foreign languages learning, the starting-point of discursive approach is the thought that mother tongue is constituent of this process. Such assumption includes a work with translation justified by the relational perspective of this approach. The work with a passage of a novel in Spanish is taken as example of a discursive approach to literature.

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

RESUMO: Este artigo aborda a relação literatura-ensino de línguas não-maternas. Seu objetivo é apresentar uma proposta de trabalho didático com essa relação. Parte-se da premissa de que as diferentes abordagens da literatura na área não suprem as necessidades contemporâneas da especialidade: uma visão cultural das línguas não-maternas e uma enunciação sobre bases textuais. Esses dois objetivos levam em consideração características específicas da literatura. O arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa é o compromisso ideológico desta pesquisa. Em relação ao ensino de línguas não-maternas, essa abordagem tem como ponto de partida o fato de que a língua materna é constitutiva do processo de aprendizagem. Tal assunção envolve o trabalho tradutório, justificado pela perspectiva relacional da teoria. Para ilustrar a proposta, é desenvolvido o trabalho com um recorte de romance em língua espanhola.

KEY-WORDS: applied linguistics, discourse analysis, foreign languages learning, literature, Spanish.

PALAVRAS-CHAVE: lingüística aplicada, análise do discurso, ensino de língua estrangeira, literatura, espanhol.

INTRODUÇÃO

A literatura tem participado de modo expressivo da histó-

SÉRGIO FLORES

ria do ensino de línguas não-maternas¹ (LNM). Às vezes, tem-lhe servido até de justificação, como é o caso do método de gramática-tradução. Na atualidade, após curtos períodos de dispensa da inclusão de trechos de obras literárias em metodologias, em livros didáticos (LD) e em sala de aula, a sua recorrência em atividades de interpretação de leitura em LD é tão freqüente que se transformou em requisito na hora de organizar um projeto metodológico.

Neste artigo faço uma proposta de abordagem da literatura no ensino de LNM a partir da vertente francesa da teoria discursiva². No que se refere ao ensino de LNM, esta teoria parte da premissa de que toda aproximação de uma LNM se faz a partir da inscrição primeira na linguagem, que é a língua materna (LM), inaugural e única, que opera em segundo plano configurando todo o processo de aprendizagem a partir de seus componentes ideológico, cultural e materialmente lingüísticos. Assim, o processo se dá num patamar relacional, contrastivo.

¹ Com este qualificativo quero abarcar as categorias de língua estrangeira e segunda língua. Wilkins (1994, p. 3715) elenca vários pontos de vista para considerar ambas as partes de uma oposição cuja validade é legitimada pelo conceito de primeira língua que, por sua vez, também não é consensual enquanto denominação para a língua materna. A dicotomia língua estrangeira/segunda língua pode ser justificada, segundo Wilkins (op. cit), a partir de pressupostos individuais - a diferença está dada pelas condições de aprendizagem - ou sociais, nas quais a diferença está subordinada parcialmente ao estatuto da língua na comunidade específica.

² Refiro-me à teoria de análise do discurso que constrói seu arcabouço a partir de conceitos como o de discurso enquanto efeito de sentidos entre locutores (reais ou virtuais), sujeito fragmentado, condições de produção e sentido construído.

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

Toda proposta envolve uma crítica quando se trata de focalizar com outro olhar o que vem sendo feito, e isso envolve outros objetivos. No caso da relação literatura-ensino de LNM, o que aqui é tido como dado é a inexistência de relação orgânica entre a literatura e esta especialidade de ensino, sendo que a relação é apenas justificada pelo imaginário e pela tradição. Tal assunção é embasada pelo fato de que o recurso a trechos literários se dá em função de um processo de leitura que não justifica o caráter estético que a literatura envolve e os desdobramentos que ela torna possíveis quando abordada valorizando os seus traços distintivos. A sumarização do problema, o embasamento teórico e uma proposta de solução constituem os aspectos que serão abordados a seguir.

O EQUACIONAMENTO DE UMA RELAÇÃO DE CONFLITO

A relação literatura-ensino parece ter como ponto de partida o ensino da LM. Conflitos nessa relação na França também são tema de discussão de pesquisadores. A tradição, lá também, tem desempenho insuficiente para a satisfação das novas cobranças da sociedade à escola. Através de um artigo de Reuter (1996), em que aborda esse problema no ensino de LM, reforçaram-se questionamentos que a relação literatura-ensino de LNM vinha me instigando e consegui esboçar e começar a amadurecer raciocínios que resultaram neste artigo.

A partir do artigo referido (Reuter, *op.cit.* p.15), consegui fazer uma visualização da relação tradicional do ensino de LM que permeou o de LNM. Tal relação pode ser resumida na

equação *recorte-leitura/comentário-cultura-história*³ porque a justificção para o recurso a recortes literários é baseada numa tradição que invariavelmente os vincula à necessidade de trabalhar com o componente cultural em sala de aula. A prática docente, porém, não corresponde a tais intenções.

A defasagem entre intenções e práticas deve-se a que o recorte literário é abordado como se de mais um texto de leitura se tratasse, via de regra, através das costumeiras perguntas hermenêuticas: o quê? Quem? Como? Quando? Onde? A expectativa das respostas visa à produção de uma frase em que a gramática predomina sobre uma enunciação que poderia abordar aspectos que o texto literário oferece, o que vai ser ilustrado na proposta prática. Pareceu-me, por isso, que essa descrição do processo, condensada na equação, precisava de intervenções que transformassem pressupostos ancorados na concepção do sentido dado e do sujeito manipulador desses sentidos em unidades significativas – frases – em função da sua intencionalidade enunciativa.

A equação supracitada desconsidera a textualidade originária. Isso porque uma vez feita a escolha do trecho a ser explorado, ele é abordado como leitura, não havendo, assim, remissão à obra de que foi extraído. No entanto, foi essa obra que justificou a escolha do trecho. Isso me levou a considerar que se tornava necessário reformular a idéia que a equação anterior expressava. Ela incluiria o texto de origem e uma postura

³ Este raciocínio foi construído a partir da descrição que esse pesquisador faz daquilo que denomina *bem literário*, evitando assim o termo “literatura” que o comprometeria com teorias que não o satisfazem. Reuter (op. cit.) sustenta que *o bem literário (a literaridade) é constituído pela relação escrita-texto-comentário, ele próprio integrado num campo específico e nas instituições a que assim se vincula.*(p.15)

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

contrastiva concebida como tradução. Seus elementos poderiam ser organizados como segue: recorte⁴-texto/leitura-contraste-comentário.

A história e a cultura, constitutivas que são da concepção discursiva da linguagem, estão envolvidas no todo da equação porque são concebidas de modo diferente da idéia tradicional de cultura erudita e de história: narrativas em torno de fatos e figuras marcantes da arte ocidental, aquela; e de eventos e personalidades que são inscritos numa linearidade cronológica, essa.

Assim, considere que poderia ser elaborada uma proposta de abordagem discursiva do literário, com o raciocínio que se condensa nessa equação, de tal maneira que pudesse remeter a literatura ao ensino de LNM, estabelecendo uma organicidade que não tem conseguido ultrapassar o patamar do imaginário entre professores, planejadores e autores de LD da área, como pode se inferir da representação de literatura que os LD transmitem e de como se trabalha com ela.

A TEORIA QUE PRECEDE A PRÁTICA

O interesse especial que a relação literatura/ensino de LNM desperta na análise do discurso (AD) deve-se a que o texto literário permite acessar elementos que funcionam no processo de construção de sentidos na LNM que são suscetíveis de ser identificados por sua recorrência. Tanto na formula-

⁴ Trata-se da noção introduzida por Orlandi (1987, p.139-140) através da qual distingue o texto como unidade discursiva e o recorte, propriamente dito, como unidade do texto. No recorte se integram a produção de linguagem e a situação como condição de produção, o que o inscreve na concepção discursiva da linguagem.

SÉRGIO FLORES

ção quanto na argumentação em função estética. Esse aspecto da discursividade tem sido pouco estudado até agora devido a que o foco da abordagem da textualidade em geral tem sido dirigido principalmente aos gêneros discursivos.

Um aspecto que nutre maiores expectativas em função do ensino é aquilo a que Vincent (1999, p.150) chamou “fatos culturais menores”. Eles consistem em atitudes, gestos, entoações, ritos conversacionais, regras de polidez, etc, que são trabalhados pelo escritor tornando-os seqüenciais na linearidade do texto – o que facilita sua inteligibilidade para o leitor não-nativo – quando realmente o seu acontecimento se dá simultâneo na maior parte dos casos.

O acesso a esses aspectos é impossível de modo direto porque já existe uma inscrição primeira na linguagem. Tais aspectos são acessíveis apenas através de mecanismos contrastivos fundados na LM. Essa explicação não estabeleceria claramente a diferença entre um texto literário e um “documento autêntico”. Tal distinção condensa-se no fato de que o texto literário tem por objetivo a mobilização da subjetividade do leitor pela via da estética.

O que explica o caráter mobilizador da literatura se encontra no fato de que ele se finca em noções, valores e comportamentos próprios das formações discursivas⁵ (FD) em que autor e público-alvo se encontram inscritos respectivamente. Noções, valores e comportamentos esses que são configurados pelas próprias FD em decorrência da prática social. O

⁵ O conceito de FD é seminal na AD. Ele se refere ao espaço enunciativo onde se dá o processo dialético de reformulação-paráfrase constitutivo do discurso. Tal processo se constitui em regularidades enunciativas na produção do discurso das diferentes áreas do saber num recorte histórico das práticas sociais.

texto literário, enquanto produção discursiva⁶, apresenta sua historicidade através da legitimação de sua textualidade. Isto é, apenas inserido numa ou na confluência de várias FD, ele se torna interpretável.

Através de noções, valores e comportamentos, as pessoas conseguem se identificar socioculturalmente quanto à localidade, ao país e/ou à região. O funcionamento desses aspectos não raro é detectável através de seus efeitos, alguns dos quais são especificamente atinentes às emoções. Elas sinalizam a mobilização subjetiva através de avaliações, juízos assertivos de valor que operam de modo automático. “*Cada emoção – afirma Solomon (1986, p.44) – é um modo de construir o mundo*” e acrescenta: “*Participar das emoções de uma cultura significa falar a sua língua, compartilhar seus valores e participar de suas narrativas, de sua história e suas heranças. Ter uma emoção é fazer parte de uma cultura emocional*” (p.48).

Quando se tenta ensinar uma LNM, o recurso a mecanismos didáticos e interpretativos é feito a partir de considerações relacionais. O acesso às emoções através dos elementos que operam na sua construção tem efeito de retroprojeção. Esses elementos explicitam os próprios do estudante e tornam possível sensibilizá-lo no sentido de emoções poderem até ser universais no nome, mas apenas isso. Elas são distintas no que as mobiliza e em como são expressas (Revuz, 1998, p.224). O heterogêneo entre elas: – a história, as práticas sociais, a cultura em suma – prevalece.

Um dos efeitos dos três aspectos acima se dá no mecanismo de antecipação. A antecipação é objetivo essencial e

⁶ A produção discursiva é concebida como o processo de construção e atribuição de sentidos que são determinados pelas condições em que ele se produz.

efeito básico do ensino de LNM. Ela é o mecanismo que possibilita a interlocução. O trabalho com os elementos que constituem os mecanismos antecipatórios é aspecto focal prioritário da abordagem discursiva. Esses elementos, na formulação – a linearidade discursiva –, propiciam a antecipação entre dizeres possíveis. O jogo de imagens é responsável pelo efeito antecipatório ao se conjugar com a materialidade lingüística. Trata-se das formações imaginárias⁷.

Na argumentação, as formações imaginárias operam antecipando interpretações em decorrência do funcionamento da memória discursiva – o conjunto dos saberes que o sujeito aprendeu, herdou ou adquiriu⁸ – onde se acessam elementos recorrentes que imprimem validade aos sentidos. Ao mesmo tempo, a estabilidade própria da ordem da escrita favorece a detecção do que das condições de produção trabalha como antecedente significante no nível mais imediato e que assim “naturaliza” o que não mais é do que aquilo que justifica a atribuição de um ou vários sentidos. Refiro-me à textualidade própria que o autor constrói para o texto literário em função da relação formulação/argumentação⁹.

⁷ Faço alusão à imagem que o locutor faz de si, do objeto do discurso e do destinatário, descrito por Pêcheux (1969, p.12-23), que se tornam complexas a ponto de compor a imagem da imagem de um dos intervenientes sobre si e o objeto do discurso. Sem esse jogo de imagens não é possível qualquer antecipação e elas se assentam na história individual e coletiva, na ideologia e nas práticas sociais.

⁸ Saberes esses que se configuram no espaço sócio-histórico em que se desempenham como normas dentro de uma formação social.

⁹ O conceito que descreve esse processo é o de pré-construído (Henry, 1977), que pertence à dimensão do implícito e que faz com que o indivíduo se transforme em sujeito do discurso ao considerar inquestionavelmente naturais os sentidos que constrói quando em verdade a responsabilidade por isso é da FD em que está inscrito.

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

Na construção de textualidade, o autor minimiza o que lhe é externo e cria a ilusão de universalidade através do efeito de se prolongar no tempo. O processo de legitimação desse expediente se nutre das adequações interpretativas do leitor. O efeito que a interpretação imprime no texto pode ser chamado de “hipertemporalidade”. Ela é característica da literatura sem a qual não existiria enquanto produção verbal porque se assenta na possibilidade de uma infinita revalidação argumentativa através da interpretação.

Borges (1996, p.26) – *Todos los hombres que repiten una línea de Shakespeare son William Shakespeare* – inferiu esse aspecto constitutivo da literatura, o que também chamou a atenção de Genette (1972, p.128-129), que tentando explicá-la, descreveu seu funcionamento assim:

Cada livro renasce em cada leitura, e a história literária é pelo menos tanto a história dos modos e dos motivos para ler quanto das maneiras de escrever os objetos (...) O tempo das obras não é o tempo definido do ato de escrever, mas o tempo indefinido da leitura e da memória¹⁰.

Ao estabelecer o limite dos sentidos atribuíveis, a memória discursiva opera com os elementos com que na enunciação os sentidos são construídos. Isso leva a considerar que um dos efeitos do literário seja prolongar a função-autor no sujeito-leitor. Esse se esforça por adequar as pistas que o autor plantou às próprias condições existenciais. A textualidade em que se dá esse processo, quanto mais distante do momento em que coexistiu com o autor no tempo e no espaço, menos acesso dá a elementos que foram postos para operar.

¹⁰ Foi respeitada a pontuação da edição brasileira.

SÉRGIO FLORES

Esse é um dos aspectos que caracteriza a complexidade da literatura em LM. A visibilidade das pistas para a atribuição de sentidos possíveis em que se baseia o mecanismo antecipatório torna-se impossível de modo direto. Por isso, sem a mediação contrastiva necessária, a antecipação que funciona na LM transforma-se em precipitação na LNM. A literatura opera com a linguagem no âmbito do que funciona oculto e só se torna evidente nos seus efeitos: a ideologia e a cultura. A explicitação de tal funcionamento, como comenta Lits (1994, p.27), torna-se possível quando em contraste com a alteridade. O mecanismo tradutório se mostra como recurso mais operativo para fazer o estudante ter acesso a elementos que dão pertinência à construção de sentidos. Considero que ele é o auxílio principal para a antecipação numa LNM.

A literatura condensa e ilustra o trabalho com a linguagem visando a produção de efeitos de sentido com uma simultaneidade de recursos que não se dá no processo discursivo ordinário. No plano formulativo, tais efeitos são conseguidos através da manipulação da materialidade discursiva; no plano argumentativo – porque nele há maior concentração semântica –, são mobilizados aspectos da memória discursiva de tal maneira que ganham maior visibilidade. Tudo, elevando a um patamar especial a junção forma-sentido constitutiva do discurso porque o efeito visado é a mobilização emocional. Sou de parecer que o ensino de LNM deve aproveitar esse lugar particular e único de condensação explícita de elementos de outra discursividade, para sensibilizar o estudante para o discurso.

Sensibilizar para o discurso envolve a reflexão sobre a outra língua-cultura discriminando contrastes e empreendendo o trabalho próprio de produção de efeitos de sentido, o que significa emergir como “eu” na outra discursividade, ocupar um lugar discursivo, tomar a palavra na outra língua-cultura, como

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

descreve Serrani (1998, p.246-247). Esse processo, por outro lado, não tem como evitar fazer o percurso dispensando a reflexão sobre a LM.

O que aqui tento ilustrar é que para a mobilização subjetiva do estudante, que visa a acelerar processos identificatórios, torna-se necessário valorizar o seu maior patrimônio: a inscrição na linguagem e o seu conhecimento letrado. A remissão explícita a esse patrimônio tem o efeito de diminuir a tensão típica do contato com a LNM (Revuz, op. cit., p.215), devido a que são postas para funcionar ferramentas que se revelam nesse confronto sem as proibições tradicionais – decorrentes do esforço por dispensar o recurso à língua-cultura materna –, fazendo com que o processo de descoberta seja mais fluido.

As considerações que foram feitas até aqui serão agora exemplificadas e comentadas, sob o título abaixo, para mostrar como fundamentam os exercícios que proponho.

O RECORTE E SEU TEXTO

Por causa do grande número de páginas que resultaria da inclusão de maiores explicitações sobre a relação recorte-texto neste artigo, incompatível com o espaço reservado a ele, pensei que é menos complexa do que a segunda parte da equação, de que participam práticas discursivas justificadas por uma elaboração teórica mais densa. Julguei pertinente, por isso, fazer uma sucinta referência teórica à primeira relação, esperando publicá-la em conjunção com a prática no futuro próximo. Assim, apresento a seguir a justificativa teórica.

Estabelecer a relação remissiva entre recorte e texto significa devolver a textualidade ao recorte, propiciar-lhe interpretações em função do discurso mais visível que o sustenta.

SÉRGIO FLORES

Tal discurso pode ter aspectos prevaletentes que lhe servem de traço distintivo como, por exemplo, as vivências ou lembranças existenciais do autor – *Como agua para chocolate* –, um universo ficcional privativo do autor – *Crónica de una muerte anunciada* –, a história local ou regional – *El siglo de las luces* –, narrativas locais – *Guantanamo*¹¹ – e as combinações decorrentes.

Estabelecendo o nexu com o todo, mostra-se, sempre parcialmente, a delimitação mútua entre implícitos e explícitos textuais (Orlandi, 1984, p.17) e a participação do recorte da organização discursiva. Note-se que assim o professor abre mão do caráter de enigma a desvendar com que se reveste o discurso-fonte a que se alude no recorte e que condiciona que as abordagens formalistas possam ser mais propícias ao heurístico. A explicitação do nexu com a obra através do visível e do oculto merece consideração como elemento mobilizador do estudante. Mostra-se a ele, assim, o funcionamento de aspectos a partir dos quais a obra justifica sua coerência argumentativa.

De posse de elementos que estabelecem, assim, um nexu com o discurso, historiciza-se o recorte e são propiciadas interpretações possíveis. O trabalho pré-pedagógico exige tempo e principalmente abrir mão da propensão a conceber um mostruário de obras e/ou autores quando se pensa no literário, como os LD demonstram. Ao mesmo tempo, o trabalho de levantamento de dados que esta etapa exige reflete a importância de que a escolha que for feita de autores, obras, gênero, etc. tenha por base que o literário, no ensino de LNM, é meio para a

¹¹ Estas as autorias das obras mencionadas: *Como agua para chocolate*, Laura Esquivel (México); *Crónica de una muerte anunciada*, Gabriel García Márquez (Colombia); *El siglo de las luces*, Alejo Carpentier (Cuba); *Guantanamo*, Joséito Fernández/José Martí (Cuba).

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

construção discursiva e não fim de conhecimento teórico sobre literatura.

O trabalho preparatório a que faço alusão é aplicável a qualquer manifestação literária. Ele é embasado pelo pressuposto de que as condições em se produz o discurso são as que o determinam. Esse trabalho faz parte da didática de explicitação do processo interpretativo que na seqüência apresento.

O OUTRO LADO DA EQUAÇÃO

A equação que justifica este artigo tem por fundamento a idéia básica desta proposta discursiva de trabalho metodológico com a relação literatura-ensino: a LM funciona de maneira indispensável no processo de aprendizagem de LNM. Tal funcionamento se dá através de um processo contrastivo constante em que a tradução se desempenha como ferramenta de mediação entre a discursividade de inscrição primeira e a que lhe é heterogênea. Assim, porque se trata de restabelecer um vínculo orgânico entre a literatura e o ensino de LNM, o esforço da fundamentação teórica valoriza o contrastivo dimensionando o funcionamento da tradução. A partir daqui, tentarei mostrar de forma prática o funcionamento da segunda parte da equação proposta: *leitura-contraste-comentário*.

Quando se remete o recorte literário ao texto de que faz parte – e é aí onde se acha o efeito de pré-construído –, o que se faz é estabelecer uma coerência discursiva entre o recorte e o texto. Esse processo abre espaço para conferir a pertinência das hipóteses que vão se tecendo na leitura. A relação recorte/texto mostra conexões genéricas deixando oculta a dimensão nuançada do trabalho discursivo do autor, que se torna acessível ao estudante através da abordagem contrastiva. Nela,

SÉRGIO FLORES

o que se focaliza é a linearidade da formulação e os atravessamentos discursivos que legitimam sentidos em que o escritor se considera como origem. Vejamos o exemplo abaixo.

Trata-se de um recorte de *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel. Fiz uma remissão sucinta à obra da maneira seguinte:

Tita tiene que postergar su relación con Pedro porque las rígidas costumbres familiares la obligan, siendo la hija menor, a cuidar a su madre hasta que muera. Por eso, cuando Pedro pidió su mano, recibió la oferta de casarse con Rosaura, la mayor de las tres hermanas. La cocina se convierte en refugio y sede de una curiosa variante del poder femenino. Entre la comedia, el melodrama y el realismo mágico, la historia atraviesa por la Revolución Mexicana y presenta algunas ideas sobre la condición de la mujer, el machismo, el amor y la culinaria del país.

No recorte que será apresentado a seguir, os trechos que aparecem em itálico se referem ao jogo discursivo em que, pareceu a este pesquisador, a tradução ajuda a que o estudante faça descobertas no seu exercício. Foi selecionado um trecho que coincide com uma frase porque tenho a opinião de que apresenta uma certa complexidade formulativa cuja solução no estabelecimento de equivalência envolve atenção suplementar. O recorte é o seguinte:

Se desprenden con mucho cuidado los pétalos de las rosas, procurando no pincharse los dedos, pues aparte de que es muy doloroso (el piquete), los pétalos pueden quedar impregnados de sangre y esto, aparte de alterar el sabor del platillo, puede provocar reacciones químicas, por demás peligrosas.

Pero Tita era incapaz de recordar este pequeño detalle ante

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

la intensa emoción que experimentaba al recibir un ramo de rosas, de manos de Pedro. *Era la primera emoción profunda que sentía desde el día de la boda de su hermana, cuando escuchó la declaración del amor que Pedro sentía por ella y que trataba de ocultar a los ojos de los demás.* Mamá Elena, con esa rapidez y agudeza de pensamiento que tenía, sospechaba lo que podría pasar si Pedro y Tita tenían oportunidad de estar a solas. Por tanto, haciendo gala de asombrosas artes de prestidigitación, *hasta ahora se las había ingeniado de maravilla para ocultar al uno de los ojos y el alcance del otro.* Pero se le escapó un minúsculo detalle: la muerte de Nacha. *Tita era entre todas las mujeres de la casa la más capacitada para ocupar el puesto vacante de la cocina, y ahí escapaban de su riguroso control los sabores, los olores, las texturas y lo que éstas pudieran provocar.*

Tita era el último eslabón de una cadena de cocineras que desde la época prehispánica se habían transmitido los secretos de la cocina de generación en generación y estaba considerada como la mejor exponente de este maravilloso arte, el arte culinario. Por tanto su nombramiento como cocinera oficial del rancho fue muy bien recibido por todo el mundo. *Tita aceptó el cargo con agrado, a pesar de la pena que sentía por la ausencia de Nacha.*¹² (p.45-46)

As descobertas a serem feita pelos estudantes, certamente, em muitos casos, podem não ser coincidentes com as presumidas pelo professor. As versões tradutórias devem ser até diferentes.

No primeiro trecho, considero que há pistas que tornam possível considerar que se trata de uma passagem humorística construída a partir da ironia. Através dessa figura retórica, o

¹² Foi respeitada a pontuação original.

SÉRGIO FLORES

autor estabelece um paralelo entre a interpretação mais provável – a partir da textualidade da produção literária e do senso comum (os discursos estabelecidos) – e outra possível, que é reconhecida, mas não cabível. Isso, por causa do esclarecimento desnecessário (as rosas não sentem dor):

Retiram-se as pétalas das rosas com muito cuidado, evitando picar os dedos, pois além de que causa muita dor (a picada), as pétalas podem se impregnar de sangue (...)¹³.

O acesso ao humor através da literatura numa LNM pressupõe a passagem por um processo de explicitação de elementos que estão operando na produção desse discurso. Tal processo é da responsabilidade do professor de quem exige trabalho pré-pedagógico profundo. O professor, ao mesmo tempo, deve estar ciente de que a tradução é recurso de alta produtividade para a explicitação daquilo que funciona na produção de efeitos pretensamente hilariantes que não raro são conseguidos reproduzindo aspectos da prática social a partir do equívoco, do controverso e do proibido, em que o exagero serve de plataforma.

No recorte apresentado acima, nota-se como a provável interpretação humorística só é favorecida através da tradução. Se o segmento em espanhol *pues aparte de que es muy doloroso (el piquete)*, fosse traduzido *pois além de ser muito*

¹³ As traduções dos trechos que são propostas se justificam apenas como tentativa de ilustrar em que medida uma das traduções possíveis revelaria aspectos para os quais se quer chamar a atenção. Isso não desconsidera que há textos que fornecem pistas para uma direção interpretativa e, assim, desautorizam outras.

*dolorosa (a picada)*¹⁴, perder-se-ia a dubiedade – e os parênteses perderiam sentido – já que me parece que no original é ressaltada a ambigüidade entre ser doloroso para as flores e a picada ser dolorosa para as pessoas, dado o antecedente “*retiram-se as pétalas das rosas com muito cuidado*”.

O fundamento do humor são os “implícitos” na língua. Da perspectiva discursiva, esses implícitos são um efeito ideológico no discurso (Orlandi, 1984, p.17) que se justifica no literário pela função-autor. Através dessa função, o sujeito-autor “*consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações*” (Orlandi, 1996, p.69). Efeito colateral ou objetivo visado, o humor no literário é potencialmente muito produtivo em ambiente pedagógico, ultrapassando a oralidade, porque apresenta maior concentração de referentes, por causa da maior elaboração discursiva.

O segundo trecho apresenta uma anfibologia que a tradução também registraria e ressaltaria para o estudante o emaranhado da relação que está sendo descrita. A declaração de amor foi feita para Tita e não para a irmã dela. A segunda metade do recorte esclarece isso. A tentativa de “emendar” na tradução o equívoco a que leva a formulação da autora, esvaziaria o recorte da sensação de complexidade opressiva como aparentemente a relação é descrita:

Era a primeira emoção profunda que sentia desde o dia do casamento da irmã, quando escutou a declaração do amor que o Pedro sentia por ela e que tentava ocultar dos olhos dos outros. Mãe Elena, com essa sua rapidez e agudeza de

¹⁴Na edição brasileira (p 37) - Tradução de Olga Savary. São Paulo: Martins Fontes, 1993 - conserva-se a ambigüidade: *pois além de ser muito doloroso (o ferimento)*.

SÉRGIO FLORES

pensamento, receava o que poderia acontecer, se o Pedro e a Tita tivessem a oportunidade de ficar a sós.

O terceiro trecho, quando traduzido, revela a sutileza com que se alude condensadamente à perícia culinária de Tita e ao mesmo tempo a como ela poderia se utilizar desse seu dom.

Tita, entre todas as mulheres da casa, era a mais capacitada para ocupar a vaga de cozinheira. Aí, então, sabores, odores, texturas, fugiam do rigoroso controle de Mãe Elena no que pudessem provocar.

Uma peculiaridade desse trecho é que apresenta uma “armadilha” na formulação cujas conseqüências se dão na argumentação que depende do efeito de pré-construído. A “armadilha” decorre da distância entre o possessivo “su” e o seu antecedente: onde em espanhol diz *escapaban de su rigoroso control*, por causa da distancia que separa o pronome do substantivo a que se refere – Mamá Elena –, a tradução pode não levar isso em consideração e resultar em *fugiam do seu rigoroso controle*, que remete a Tita. Isso evidencia a relevância do contexto imediato na *retextualização* e, por isso, a necessidade de considerá-lo no momento de conceber um recorte. Tal detalhe abre espaço para explorar como o recorte, numa relação contextual maior ou menor com a obra, possibilita interpretações distintas e exige controle rigoroso dos antecedentes que se desempenham nele e que são da ordem da formulação e da ordem da argumentação.

No último trecho, há também duplicidade no sentido de a aceitação não ser apenas pelo prazer de cozinhar, mas pelos ganhos que lhe traria:

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

Tita aceitou o cargo com agrado, apesar da mágoa pela ausência de Nacha.

O trecho a seguir diz respeito às diferenças entre as duas línguas, que ressaltam na formulação, dadas as escolhas que fazem:

(...) até agora, tinha se virado muito bem na proteção de um e outro de olhares e alcance respectivamente¹⁵.

Note-se que não se trata aqui de uma prática de tradução privilegiando e aprimorando as escolhas lexicais e sintáticas do estudante, mas do estabelecimento de equivalências que ajudem a detectar o que se objetiva: o estabelecimento consciente do contraste discursivo. Isso, logicamente, não exclui a possibilidade de mostrar, de modo colateral, a importância da tradução enquanto especialidade, provocando a justificação das escolhas feitas e comentários a partir da comparação entre, por exemplo, a tradução aqui apresentada e a tradução de edições brasileiras da obra.

Como está à vista nos exemplos acima, sem a explicitação do mecanismo tradutório, não se consegue eliminar a opacidade de detalhes que, por se tratar de literatura, são muito importantes. Simultaneamente, as diversas descobertas que os estudantes vão fazendo no âmbito da enunciação são contribuições cumulativas no processo de sensibilização ao discurso. Com a inclusão de exercícios que visem ao tradutório como meio, evitam-se sutis desvios que só se revelam como tais e mostram sua importância semântica quando detalhes como os ressaltados são explicitados.

¹⁵ Esse jogo sintático na formulação, entretanto, me parece que não se reflete na edição brasileira do romance (p.37): *...até agora tinha conseguido com engenho e arte deixar um longe dos olhos e do alcance do outro.*

SÉRGIO FLORES

Na relação *leitura-contraste*, a explicitação do tradutório favorece o processo interpretativo no sentido de se poder operar a partir de uma base maior de elementos significativos. Tanto a primeira parte da equação – *recorte-texto* –, quanto esta em processo de ilustração, são preparatórias para o estudante externar sua subjetividade através de comentários. Esses são gerenciados pelo professor evitando propiciar a busca detestiva de dados, atendendo à organização argumentativa do recorte para explicitar como é equacionada numa certa direção.

Atividades orais e/ou escritas em cuja base se encontre a atenção ao discursivo, deveriam dirigir-se, por exemplo, àquilo que se tentou realçar para o estudante mediante a tradução:

- as relações arvesadas,
- o humor,
- as relações matriarcais,
- a oportunidade que se apresentava para Tita.

Parafrasear trechos do recorte e/ou fazer uma sinopse dele parecida com a apresentada pelo professor, seriam recursos discursivamente produtivos. Também o seria, dar atenção especificamente ao modo como são expressos os aspectos que abaixo refiro, cuja formulação releva o literário:

- a manifestação instintiva do amor nos respectivos pais de homem e mulher de Tita e Pedro,
- a interpretação de um gesto de Pedro como significando outro.
- a alusão a um ferimento provocado pelos espinhos em Tita.

Interpretar uma produção literária representa inscrever-se no discurso do autor a partir das pistas que a direção argumentativa vai deixando. No recorte selecionado, essa inscrição se amplifica na mesma medida em que a referência contextual aumenta. O efeito mais marcante do aumento do número de

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

pistas são as modificações interpretativas que imprime e que, como a armadilha a que poderia conduzir o referente do pronome “seu” já comentado¹, também se refletem na tradução.

A sugestão de que Tita tivesse interpretado de modo equivocado o gesto de Pedro, a que o trecho apresentado leva a concluir, fica anulada quando o recorte é estendido. Modifica-se também a idéia de que a receita fosse a origem da situação que envolve Pedro, Tita e Rosaura, como também se transforma a idéia de que Tita se tivesse ferido despetalando as rosas. Parecem ganhar força, porém, as pistas que apontam para as relações arrevesadas, o autoritarismo matriarcal e o poder de que Tita dispunha a partir da cozinha.

As inferências que se confirmam e as hipóteses que ficam anuladas com a extensão do recorte podem ser explicitadas pela via da tradução e de comentários para que cada estudante explique as conclusões a que chega. Abaixo, lustro isso com um trecho:

Esta lamentable muerte tenía a Tita en un estado de depresión muy grande. Nacha, al morir, la había dejado muy sola. Era como si hubiera muerto su verdadera madre. Pedro, tratando de ayudarla a salir adelante, pensó que sería un buen detalle llevarle un ramo de rosas al cumplir su primer año como cocinera del rancho. Pero Rosaura – que esperaba su primer hijo – no opinó lo mismo, y en cuanto lo vio entrar con el ramo en las manos y dárselo a Tita en vez de a ella, abandonó la sala presa de un ataque de llanto. (p.46)

O recurso a traduções comercializadas da obra também poderia propiciar o debate relativamente às escolhas que o

¹⁶ Trata-se do trecho que começa *Tita, entre todas as mulheres...* e termina *...no que pudessem provocar.*”

SÉRGIO FLORES

estudante fez e as que a tradução publicada apresenta, favorecendo a visualização dos processos discursivos da perspectiva das ressonâncias discursivas¹⁷ (Serrani, 2001). Isso conduziria a atender à relação forma/sentido e àquilo que eventualmente determinou uma escolha entre outras possíveis.

Além da comparação com as versões dos estudantes, a narração oral desse recorte em português poderia servir para ressaltar a diferença entre a ordem da escrita e a da oralidade e conferir se as diferenças se conservam em espanhol. Trata-se apenas de direções possíveis de trabalho.

A ferramenta tradutória, disposta como recurso didático, se desempenha como mediadora no confronto com a alteridade enunciativa. Trabalhando a partir do caráter relacional da produção discursiva, ela faz o estudante perceber o funcionamento processual da linguagem, como parece se depreender do trabalho contrastivo com os recortes que foram apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo que norteou este artigo foi como estabelecer e exemplificar uma relação de remissão do literário ao ensino de LNM a partir de uma perspectiva discursiva. A mediação

¹⁷ Sob essa denominação, Serrani conceptualiza as recorrências enunciativas que contribuem para construir a representação de um sentido predominante a partir do funcionamento de itens lexicais, construções que se desempenham parafrasticamente e modos de enunciar. O sedimento da memória discursiva do estudante, dada a proximidade entre a LM e a LNM, justifica a denominação de ressonância que alude principalmente a que a formulação na LM consegue ser justificada pela discursividade da LNM, nem sempre com pertinência. A atenção ao funcionamento dessas recorrências visa a facilitar o processo de sensibilização ao discurso.

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

para conseguir isso não foi concebida a partir de um conjunto de elementos, a modo de receita – apesar de a culinária ser um dos temas do exemplo – porque, em sendo discursiva a perspectiva da abordagem, seria cair numa enorme contradição irônica que implicitamente é criticada em outras abordagens.

A metodologia proposta aqui para inscrever o procedimento pedagógico em pressupostos teóricos que obedecem à enunciação textual em geral e à textualidade própria da literatura consistiu na remissão do recorte à obra de que faz parte. Tudo isso porque o que atravessa essa abordagem é o princípio de que a linguagem constitui, não é constituída.

Ao propor um modo de abordagem da literatura no trabalho pedagógico, julguei que na relação entre esses dois aspectos encontrava-se um meio de pôr a literatura para funcionar em coerência com os objetivos que a abordagem discursiva do ensino de LNM concebe: conseguir a inscrição do sujeito numa outra discursividade, propiciando práticas de sensibilização ao discurso, o que implica refletir sobre ele para discriminar contrastes enunciativo-discursivos (Serrani, *op.cit.*, p.53-55).

Do que se tratou aqui, por isso, foi de mostrar uma direção essencial visualizada a partir de uma interrogação de Murphy (1988, apud Schäfer 2000, p.37) – *O que fazer com X que não poderia ser feito de outra maneira?* –, tão instigante que me permiti reformulá-la como segue: *o que fazer com X para que o percurso até o domínio da LNM seja mais curto, eficiente e não contradiga pressupostos teóricos da inscrição discursiva do pedagogo?*

REFERÊNCIAS

BORGES, JORGE LUIS. *Ficciones*. Barcelona: Alianza Editorial, 24.ed., 1996.

SÉRGIO FLORES

_____. Los traductores de las 1001 noches. In: RODRÍGUEZ MONEGAL, Emir (Org.), *Jorge Luis Borges: ficcionario. Uma antología de sus textos*. México: Fondo de cultura económica, p.99-116. 1997.

ESQUIVEL, Laura. *Como agua para chocolate*. Estados Unidos de América: Anchor Books, 1994.

_____. *Como água para chocolate*. Trad. Olga Savary. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GENETTE, Gérard. *Figuras*. Trad. Ivonne Floripes. São Paulo: Perspectiva, 1972.

HENRY, Paul. *Le mauvais outil: langue, sujet et discours*. Paris: Klincksieck, 1977.

LITS, Marc. Approche interculturelle et identité narrative. In.: *ELA*, n.93, p.25-37, 1994.

VINCENT, Louis. La lecture de textes littéraires et l'anthropologie de la communication au service de la compétence culturelle. In: *Zielsprache Französisch*, n.4, p.147-155, 1999.

MURPHY, B. Teaching translation and teaching through translation. In.: *MET*, v.15, n.4, p.12-15, 1988.

ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar? In.: *Série estudos*, n.10, Uberaba, p.9-26, 1984.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

REUTER, Y. Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire.

LITERATURA E ENSINO DE LÍNGUAS

In: *Repères*, n.13, p.7-25, 1996.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In.: SIGNORINI, Inês (Org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

SCHÄEFFER, Ana Maria de Moura. *Reflexões sobre o papel da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira*. Dissertação. Campinas: Unicamp, IEL, 2000.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In.: SIGNORINI, Inês (Org.) *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.231-264.

_____. Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura. In.: *DELTA*, v.17, n.1, p.31-58. 2001.

SOLOMON, Robert C. Literacy and the Education of the emotions. In.: CASTELL, S., DUKE, A. e EGAN, K. (Eds.) *Literacy, Society and Schooling*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. p.37-60.

VINCENT, Louis. La lecture de textes littéraires et l'anthropologie de la communication au service de la compétence culturelle. In.: *Zielsprache Französisch*, n.4, p.147-155, 1999.

WILKINS, D.A. *Notional syllabuses*. Londres: Oxford University Press, 1976.

_____. Second and foreign language teaching. In.: ASHER, R.E. (Ed.) *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, Pergamon Press, 1994.

SÉRGIO FLORES

Recebido: Julho de 2004.

Aceito: Outubro de 2004.

Endereço para correspondência:

Sergio Flores Pedroso
Universidade Federal de Ouro Preto
Rua Lucy Morais, 60
35420-000 Mariana, MG
serflope@terra.com.br