

**Sergio Flores Pedroso**

**LITERATURA E TRADUÇÃO**  
**NO ENSINO DE**  
**ESPAÑHOL – LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada, área de concentração Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvana Serrani-Infante

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Instituto de Estudos da Linguagem**

**2003**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

F633L Flores Pedroso, Sergio  
Literatura e tradução no ensino de espanhol : língua estrangeira /  
Sergio Flores Pedroso. - - Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador: Silvana Mabel Serrani-Infante  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de  
Estudos da Linguagem.

1. Lingüística aplicada. 2. Análise do discurso. 3. Língua espanhola  
– Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 4. Tradução e interpretação.  
5. Cultura. 6. Livros didáticos. I. Serrani-Infante, Silvana Mabel. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da  
Linguagem. III. Título.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani-Infante**  
**(Orientadora)**

---

**Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini**

---

**Prof. Dr. Eduardo Roberto Guimarães Junqueira**

---

**Prof. Dr. Walter Carlos Costa**

---

**Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo**

---

**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**  
**(Suplente)**

---

**Prof. Dr. Jonas de Araújo Romualdo**  
**(Suplente)**

## **Agradecimentos**

À Prof<sup>a</sup> Silvana Serrani por ter tido a coragem de abrir o espaço necessário para que eu ganhasse liberdade na amplitude possível.

Ao Prof. José Carlos Paes de Almeida Filho, por ter sido inaugural nessa intuição.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carmen Zink Bolognini que, sem sabê-lo, me mostrou o cartão postal do seu momento de transição, convidando-me a segui-la para longe da cidade em ruínas.

Ao Prof. Dr. Walter Costa pelas sugestões que me fez durante a qualificação, correções formais e sobretudo pelo artigo que muitos anos depois de escrito, não perde atualidade.

A Maria José Vasconcelos: nada sem ela, tudo a agradecer, muito a dar.

A Rita Silvério que em 1972 se esboçou através de José Mário Branco – “que ainda o dia é uma criança” –, e a ela viria a conhecer em terra mais estrangeira e cobiçada do que esta mais de duas décadas depois, me prolongando a outra infância.

A todos lá, onde o mar faz que sinta aqui ainda a sua falta, e maior ela se torna quando vejo este que não tem em frente uma falsa esperança, mas que me remete aos meus: mãe, irmã, filha, sobrinho, primos.

Dedico esta tese a Nailé Flores Castillo

*A aula de língua estrangeira representa um convite para a tomada de consciência dos mecanismos da identidade: no confronto com o outro, o que se constrói é uma definição de si mesmo.*

G. Zarate. *Enseigner une culture Étrangère* (p.39)

*Se, como eu já escrevia em **Raça e história**, entre as sociedades humanas existe um certo **optimum** de diversidade que elas não ultrapassam, mas aquém do qual também não podem descer sem perigo, deve-se reconhecer que essa diversidade decorre em grande medida, por um lado, do desejo de cada cultura de opor-se às do seu entorno, de distinguir-se delas; numa palavra, de serem elas mesmas. Sem conviverem na mútua ignorância, mas fazendo-se empréstimos umas às outras, para não perecerem, é preciso que uma certa impermeabilidade exista subjazendo entre elas.*

C. Lévi-Strauss, *Le regard éloigné* (p.15).

## RESUMO

Partindo da consideração de que a língua materna é parte constitutiva do processo de aprendizagem das línguas não-maternas, nesta tese é analisada causal e didaticamente a relação da literatura estrangeira com o ensino de sua língua. Isso, visando a determinar o modo como poderia ser reconfigurada a relação entre a literatura e o ensino de sua língua – aqui considerada não-orgânica – em função dos objetivos pedagógicos que justificam o ensino não-instrumentalista dessas línguas.

A premissa que fundamenta a abordagem do ensino de línguas que aqui se faz é determinante para o percurso do raciocínio que atravessa toda a pesquisa: a língua materna configura e nunca deixa de operar no processo de ensino-aprendizagem de outra língua. Por isso, concentra-se a atenção no contrastivo pela via da tradução como nexos para conseguir que a literatura estrangeira funcione didaticamente no ensino de línguas não-maternas.

O compromisso teórico-metodológico desta pesquisa é com a escola francesa da análise do discurso. Desse fato decorre que a concepção de sujeito fragmentado e de condições de produção sustentem a coerência argumentativa deste trabalho. Nele, o ensino de espanhol como língua estrangeira é tomado como referência vivencial de prática pedagógica.

Na tese se considera que a cultura dá pertinência à construção de sentidos numa língua que não é materna através das formações discursivas. A responsabilidade por isso é do funcionamento de mecanismos contrastivos. A leitura, por outro lado, está subjacente nos aspectos que integram a abordagem discursiva do ensino de línguas não-maternas enquanto prática discursiva em que se assenta o trabalho com a literatura. A tradução é tida como ferramenta através da qual se acessa outra discursividade porque inaugura a perspectiva relacional de abordagem da língua de inscrição primeira. Finalmente, o livro didático é assumido como palco onde se processa a inscrição numa outra língua pela via da relativização.

O parágrafo acima reúne de maneira sucinta os aspectos que integram a problematização que justifica a tese. Nela se conclui que o efeito último a que se aspira com este enfoque é a redução da distância entre a visão de mundo da instituição escolar – conservadora por constituição – e as necessidades que a prática social lhe impõe.

Palavras-chave: 1. Lingüística aplicada. 2. Análise do Discurso. 3. Língua espanhola – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 4. Tradução e interpretação. 5. Cultura. 6. Livros didáticos.

## ABSTRACT

The starting-point of this thesis is the consideration that the mother tongue is constituent of the process of foreign languages learning. This assumption supposes that the contrastive approach works through the translation into the approach of the foreign language.

The causes of the relationship between foreign literature and the teaching of its language are studied for establishing the way of reconstructing such relationship according to the pedagogical objects now existing in its teaching. For that reason, the attention is focused on the translation as the aspect that enables the foreign literature works didactically into the process of teaching a foreign language.

The French perspective to Discourse Analysis is the theoretical and methodological framework adopted by this research. The conception of the conditions of productions and the fragmented subject are the essential tools of the approach for working with the aspects focused. The teaching of Spanish as Foreign Language is the reference of the pedagogical practice experienced.

This ideological compromise with Discourse Analysis carries conceptual and operational implications. Some of those are that culture, through discursive formations, is responsible for making the construction of sense pertinent. One effect of the translation viewed as contrastive mechanism, is the visibility of culture. Both the one of the speaker and the one of the foreign. Reading is implicit within the aspects that take part of the discursive approach. Reading is the discursive practice through which

textbook justifies the inclusion of literary texts. Translation is viewed as both, a tool for accessing to other discursivity and the first step to make the subject aware of the relativity of the language. Finally, the textbook is assumed as stage where the inscription on other language takes place through such relativization.

Through the operation with the concepts above and others that them implicate, the conclusion of this study confirm that the main effect of the discursive approach is reducing the distance between the world vision of the school – conservative by constitution – and the growing new needs of the social practice.

Key words: 1. Applied Linguistics. 2. Discourse analysis. 3. Spanish Language – Learning and Teaching – Foreign Speakers. 4. Translations and Interpretation. 5. Culture. 6. Textbook.

## SUMÁRIO

Introdução geral.....	1
-----------------------	---

## PRIMEIRA PARTE – A TEORIA

## Capítulo I: Dos objetos e sua localização

1.Introdução.....	6
-------------------	---

## Capítulo II: As ferramentas

1.2 Dispositivo teórico.....	13
1.2.1 Das ferramentas gerais.....	13
1.2.2 Das ferramentas específicas.....	17
1.2.2.1 Texto e textualidade .....	17
1.2.2.2 Da ideologia e da interpretação.....	19
1.2.2.3 A leitura .....	21

## Capítulo III: De harmonias e conflitos

## 1.3

Introdução.....	24
-----------------	----

1.3.1 Tradução e ensino de LNM: a harmonia como conflito.....	25
--	----

1.3.1.1 O comunicativismo: uma fresta mínima para a tradução .....	28
---	----

1.3.1.2 A dispensa impossível da tradução.....	33
1.3.1.3 O reconhecimento da inscrição prévia na linguagem .....	37
1.3.1.4 O lado meta .....	43
 Capítulo IV: O conflito como harmonia – literatura e ensino de LNM	
1.3.2 Introdução .....	56
1.3.3 O que é literatura? .....	58
1.3.4 O literário em LNM.....	66
1.3.5 Literatura e tradução: a relação orgânica . .....	75
 SEGUNDA PARTE – A ANÁLISE	
Capítulo V: O LD como plataforma	
2. Introdução .....	88
2.1 O LD de LNM .....	88
2.1.1 O LD de ELE .....	91
 Capítulo VI: Os LD e suas noções	
2.2 Três títulos e um enfoque.....	93
2.2.1 A noção de tradução .....	97
2.2.2 A noção de literatura.....	102
 Capítulo VII: Operando com as noções	
2.3 Os recursos do método : <i>¿Hacia qué español?</i>	110
2.4 O literário: literatura de fachada e tradição de fundo .....	120
2.5 O ocultamento impossível .....	129

## TERCEIRA PARTE – EQUACIONANDO A PRÁTICA

## Capítulo VIII: Sugestões para uma proposta disursiva

3. Introdução .....	135
3.1 Antecipar-se é não precipitar-se.....	136
3.2 O recorte e seu texto.....	141
3.3 O outro lado da equação.....	149
Capítulo IX: Uma experiência em sala de aula	
3.3.1 A experiência.....	163
3.3.2 A formulação .....	165
3.3.3 O sentido.....	172
Conclusão geral .....	178
Apêndices.....	185
Referências bibliográficas.....	235

**Legenda**

**AD - Escola francesa da análise do discurso**

**ELE - Espanhol língua estrangeira**

**LD - Livro(s) didático (s)**

**LM - Língua(s) materna(s)**

**LNМ - Língua(s) não-materna(s)**

**FD - Formação(ões) discursiva(s)**

## **Introdução geral**

A língua materna (LM) desempenha um papel protagônico no ensino de línguas não-maternas<sup>1</sup> (LNM). Essa premissa tem estado presente em teorizações que este ensino tem gerado a partir do método gramática-tradução. Entretanto, muitos esforços têm sido feitos também para negar pertinência a essa participação. Tenta-se, sobretudo, minimizá-la obedecendo a concepções em que o formal predomina sobre o textual.

Neste trabalho de tese, considera-se que a LM é parte constitutiva do processo de inscrição numa outra língua. A LNM é considerada aqui como modo diferente de trabalhar com o simbólico. Como conseqüência disso, a visão de configuradora única de sentidos que se tinha da LM se desfaz. Para acessar essa outra construção de sentidos é atribuído papel protagônico ao contrastivo. Assim, a comparação em função do estabelecimento de equivalências, apresenta-se como recurso expedito, produtivo e único, em busca da sensibilização ao discurso.

---

<sup>1</sup> Com este qualificativo quero abarcar as categorias de língua estrangeira e segunda língua. Wilkins (1994: 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.: 3715), 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.

Um dos desdobramentos naturais dessa consideração contrastiva diz respeito à oscilação entre o paradoxal e o distintivo com que Coste (1985: 63) descreve um dos traços históricos do ensino de LNM:

*Através dos séculos, o ensino de línguas estrangeiras tem oscilado entre posturas se não contraditórias, pelo menos bem distintas quanto a saber se o recurso a explicações sobre a língua se mostra indispensável para a aprendizagem ou se a mera manipulação mecanicista de discursos estrangeiros é suficiente, ou até necessária, para o domínio adequado do idioma em questão. (Tradução minha<sup>2</sup>)*

Considero relevante o comentário de Coste porque chama a atenção para a importância de que o ensino de LNM considere a reflexão sobre seu objeto como aspecto constitutivo do processo pedagógico. Isso envolve a atenção da produção linguística e as circunstâncias dessa produção. Precisamente esse raciocínio atraiu minha atenção porque foi formulado a partir de uma filiação diferente do compromisso ideológico desta tese.

Esse compromisso é com a escola francesa de análise do discurso (AD), que opera focalizando os mecanismos de produção de sentidos. A AD assume que as configurações formulativa e argumentativa do dizer dependem desses mecanismos. A partir de tal pressuposto, justifica-se aqui o interesse em levar em conta a visão relativista que

---

<sup>2</sup>Salvo indicação em contrário, a tradução é minha.

instaura o contato entre línguas, em geral, e o processo de ensino de outra língua, em particular. Por muito próximas que essas línguas possam ser, resultam de materializações diferentes da prática social.

Este trabalho foi concebido em três partes. Na primeira, sendo eminentemente teórica, faz-se um percurso pela relação ensino/literatura/tradução visando a justificar a postura que se quer apresentar. Na segunda faz-se uma análise de livros didáticos (LD) e na terceira, aplica-se o enfoque discursivo esboçando uma proposta de trabalho para, a seguir, mostrar como foi seu comportamento quando testada em sala de aula.

A tese, como se vê, focaliza as LNM a partir do ensino de espanhol como língua estrangeira problematizando dois aspectos que considera da maior importância quanto a seus reflexos no resultado final do processo de ensino: a tradução e o recurso à literatura. Desses dois aspectos decorrem desdobramentos que na primeira parte serão explicitados e continuarão sendo abordados nas análises e na ilustração do trabalho discursivo com os pressupostos que foram apresentados nas etapas anteriores.

São duas as idéias que justificam a tese que ora se inicia. Elas são apresentadas como necessidades. Considera-se:

- que a literatura seja incluída no ensino de LNM após adequações para as quais aqui se sinaliza,
- que a tradução seja assumida como ferramenta e aspecto constitutivo do processo de ensino de LNM.

Aplicar mudanças nos programas de formação de professores parece ser o modo como podem ser implementadas concepções que rompem com a tradição e se alinham com o que aqui é avaliado como demandas sociais para o ensino de LNM nos novos tempos.

**PRIMEIRA PARTE – A TEORIA**

## Capítulo I

### Dos objetos e sua localização

#### 1. Introdução

A **leitura**, subsumida enquanto prática discursiva através da qual é veiculada a **literatura**; a **cultura**, o aspecto a que pretensamente se atende através dela e que a tradição faz que seja sempre incluída como se entre a literatura e o ensino de LNM existisse vínculo orgânico<sup>3</sup>; e a **tradução**, enquanto agente da ferramenta contrastiva, são os aspectos que serão problematizados na pesquisa. Ao coincidirem no seu desempenho **no livro didático de espanhol como língua estrangeira (ELE)**, é incontornável considerá-lo como lugar de onde numa boa medida se exerce controle didático sobre o ensino e fazer uma aproximação crítica dele.

A característica de noção guarda-chuva que tem marcado o termo *cultura* no ensino de LNM em particular, imbuindo-o de uma falsa transparência, obriga a esclarecer de imediato a concepção a partir da qual a cultura é considerada em função

---

<sup>3</sup> No meu parecer, o que pode justificar a pretensa organicidade entre a literatura e o ensino de LNM se acha no início da prática pedagógica contemporânea de LNM, um de cujos traços principais era o elitismo. Tal concepção elitista continua produzindo efeitos que alimentam o imaginário de autores de LD, professores e coordenadores de cursos. Esses aspectos serão abordados numa das subseções desta tese.

dos problemas que me proponho a discutir. Ela é concebida em condição de imanência em relação ao discurso. Dado que está sendo tratada a relação entre línguas, considero que a cultura se torna explícita nela devido à injunção à comparação que decorre do contato entre as duas línguas. Zarate (1986: 37) descreve esse processo, de maneira que não é estranha ao enfoque discursivo, *o eterno jogo entre o dentro e o fora*.

A relação que se estabelece com a LNM no processo de aprendizagem se dá num percurso de idas e vindas graças ao qual se torna possível acessar um modo diferente de construir sentidos. A pertinência desse fluxo entre um dentro e um fora da língua primeira – e assim se dá o processo contrastivo – resulta de que se pretende utilizar esse modo diferente de significar. Modos de formular e argumentar em línguas podem ser organizados a partir de uma certa padronização. Chega-se a ela através da comparação, o que facilita a antecipação.

A cultura permite visualizar o funcionamento dessa padronização na linguagem. A partir da definição de Geertz (1989: 106),

*Um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em forma simbólica por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (Grifos meus)*

pode-se considerar que na relação LM/LNM, a cultura se mostra como conjunto de saberes adquiridos, herdados e aprendidos (Dabène, 1987). Com essa visão da

sociolinguística como ponto de partida, a AD permite considerar que do recorte histórico desses saberes podem ser determinadas regularidades discursivas prevaletes no conjunto mais abarcador de uma formação socioeconômica. Tais saberes, por serem adquiridos, herdados e/ou aprendidos possuem o estatuto de norma e por isso passaram a fazer parte de uma rede de memórias discursivas. Os aspectos significantes dessa rede, válidos para construir sentidos numa dada conjuntura, se tornam explícitos em situação relacional.

Essa concepção leva a considerar a LM, enquanto língua-cultura (Galisson, 1990: 97), sempre em situação de precedência e fundamento na construção de sentidos em LNM. Isso não desconsidera, antes, atende às transformações que a relação com a LNM vai imprimir na língua-cultura primeira. Na relação com a LNM, se explicitam e relativizam aspectos na língua fundadora a que não se dava atenção por serem “naturais”<sup>4</sup>.

A cultura é detectada em seu funcionamento no contexto de relativização em que a LM é ponto de partida e fundamento incontornável do significar<sup>5</sup>. Parece-me, por isso, que o fato de se tentar desconsiderar a tradução indica que ainda a relação LM/LNM,

---

<sup>4</sup> Serrani (2003: 2) comenta que *a alteridade é um componente definidor e constitutivo do sujeito e do discurso. (...) Toda relação não superficial com a alteridade (...) propicia necessariamente transformações.*

<sup>5</sup> Galisson (1986: 52) parece sintetizar de maneira eloqüente essa idéia quando afirma: *O quer que se diga ou faça, a LM sempre está aí, visível ou invisível, presente no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Ela é a referência primeira, o fio condutor, a mediadora universal.*

através da leitura, continua na categoria de problema. Isso apesar de que essa desconsideração inútil tenta justificar-se através de ações e concepções de vários tipos:

- explicita-se o esforço – vão – de mimetização do processo de inscrição primeira na linguagem,
- quase que por unanimidade a literatura é incluída nos LD, currículos não-instrumentais e ações didáticas decorrentes,
- diversificam-se as teorizações sobre a leitura enquanto prática pedagógica e enquanto exercício quotidiano de linguagem.

Esse problema tem especificidades que aqui são assumidas como decorrentes da dificuldade de estabelecer conexões entre literatura e tradução no processo de ensino. Várias interrogações, a que pretendo dar resposta nesta tese, orientam o trabalho de estabelecer um vínculo entre essas duas práticas discursivas:

1. Que conceitos de linguagem e de sujeito justificam a inclusão e abordagem da literatura no ensino de LNM em geral e no LD em particular?
2. Se a LM é ponto de partida para novos modos de significar, é possível dispensar a tradução do trabalho contrastivo?
3. No texto de leitura – e como tal normalmente é abordada a literatura – é onde se trabalha com maior estabilidade e tempo na construção/atribuição de sentidos. Esse trabalho se

faz até com recursos que a oralidade não possui<sup>6</sup>. Cabe assim mesmo desconsiderar que a leitura é lugar privilegiado para atender ao cultural?

Nesta tese são analisados três LD – correspondendo respectivamente aos níveis básico, intermediário e superior – e um título que abarca os três níveis tradicionais de complexidade visando uma organicidade didática interna que justifica as escolhas nele feitas. A consideração dos aspectos acima referidos tem em vista apresentar propostas de abordagem discursiva da literatura em função do ensino de LNM, considerando a relação cultura-discurso e as decorrências do que aqui se considera sua injunção contrastiva. Como revela o título deste trabalho, trata-se de dois aspectos através dos quais o cultural se desempenha no ensino de LNM.

A abordagem do ensino de LNM que aqui está sendo feita dá atenção aos aspectos constitutivos da textualidade. Nela, o discursivamente cultural desempenha papel protagônico. Tal desempenho se produz em segundo plano como tudo que é atinente ao ideológico na linguagem. Assim, em situação relacional, a cultura se torna visível em seu funcionamento. O objetivo geral desta tese é, por isso, explicitar como a relação entre cultura e textualidade pode ser considerada performativa tanto em função do ensino de LNM em geral quanto na leitura como prática discursiva em particular.

---

<sup>6</sup> Os principais deles consistem em que há a possibilidade de retomada do que já foi gerado para fundamentar ou corrigir a produção subsequente e em transformar em seqüencial o que se dá simultâneo, podendo assim submetê-lo à linearidade gráfica do texto.

Os objetivos específicos dizem respeito aos aspectos a partir dos quais a relação cultura/textualidade vai ser evidenciada. Esses objetivos são os seguintes:

1. Estabelecer o cultural como lugar do contrastivo na construção/atribuição de sentidos na leitura em LNM.
2. Examinar a relação entre cultura e literatura no contexto pedagógico das LNM.
3. Valorizar a tradução em seu papel de ferramenta do contrastivo no trabalho didático com a literatura.

Dos quatro LD de ELE que constituem o corpus da pesquisa, três correspondem respectivamente aos níveis de complexidade convencionados nos centros de línguas das universidades públicas do Estado de São Paulo – básico, intermediário e avançado –, e um título abarca os mesmos níveis em função da análise dos aspectos considerados a partir da coerência interna. A seleção dos títulos foi feita levando em conta que os LD deviam:

- fazer parte da lista dos títulos mais usados em universidades públicas do Estado de São Paulo nos últimos cinco anos<sup>7</sup> (Apêndice 1),

---

<sup>7</sup> Entre os documentos incluídos nos “Apêndices”, encontram-se cópias de cartas-resposta recebidas sobre a bibliografia usada em cursos de ELE em universidades públicas do Estado de São Paulo.

- considerar no mínimo dois dos aspectos que a pesquisa tem em foco – o (inter)cultural, o literário e o tradutório – independentemente de outra filiação teórica,
- ser produções de editoras diferentes.

Uma característica do ensino de ELE nas universidades públicas do Estado de São Paulo é que a prática de ensino não é caudatária do LD, mas as escolhas bibliográficas refletem as inscrições teóricas dos professores. Isto justifica-se através da qualificação acadêmica dos professores: no mínimo, mestres.

Assim, a formação acadêmica desses professores reverte o papel<sup>8</sup> protagonista que paradoxalmente o LD tem vindo a ocupar no ensino de LNM. A culpa pelos efeitos negativos do desempenho do LD poderia ser debitada nos programas de formação de professores, se formação houve. Isso, em razão da lei da oferta e procura que determina o funcionamento do ensino na sua vertente empresarial através das escolas particulares.

Os títulos selecionados para análise foram *Ven*, nível elementar; *Cumbre*, nível intermediário, *Punto Final*, nível avançado, e *Hacia el español*. Tal escolha foi feita também considerando a possibilidade de averiguar se a produção brasileira – *Hacia el español* – influencia na concepção do trabalho didático.

---

<sup>8</sup> Isto é uma alusão ao comentário de Cunningsworth (1984: 1) no sentido de que os LD são *bons serviços, mas péssimos mestres*. Eu, entretanto, modularia a idéia dizendo que são **melhores** serviços **do que** péssimos mestres.

## Capítulo II

### As ferramentas

#### 1.2 Dispositivo teórico

A seguir, sob os títulos dispositivo teórico geral e específico, apresento os conceitos da AD que vão ser postos para operar na discussão dos aspectos da discursividade, em função dos objetivos que já foram descritos.

##### 1.2.1 Das ferramentas gerais

Do dispositivo teórico próprio da AD, há conceitos que, por básicos, fazem parte do arcabouço de toda abordagem discursiva. Eles são o conceito de **discurso** e o conceito de **formação discursiva**. O discurso é concebido como efeito de sentidos numa relação dialógica que não se limita tão-somente à oralidade. Trata-se, antes, de

que a linguagem é concebida em seu caráter relacional (Guimarães, 1989: 74), o outro estando sempre presente, virtual ou fisicamente.

A formação discursiva é o conceito e fato focal básico de linguagem nesta inscrição. Ela foi considerada por Pêcheux (1969), de início, como aquilo que numa formação ideológica, determinava o que podia e devia ser dito, dada uma conjuntura. Isso reduzia as formações discursivas a serem um espaço discursivo fechado bem ao estilo da pragmática. Elas são atualmente concebidas como um espaço de reformulação-paráfrase contraditórias em si mesmas que implica *condensações de regularidades enunciativas no processo (...) da produção do discurso, em diferentes áreas de saber* (Serrani, 1994: 69).

O discurso é concebido como resultante da mediação da história<sup>9</sup> entre a linguagem e o mundo (Orlandi, 1996; 12). Nessa conjunção língua/história, considera-se que os sentidos se legitimam, por isso o discurso é assumido pela AD como um processo, um *modo de apreensão da linguagem* (Maingueneau, 1998: 43). Assim, ele é abordado considerando a sua característica não estática, sendo o movimento de sentidos traço constitutivo no seu interior.

O discurso é uma manifestação de trabalho com a linguagem a partir de condições sócio-históricas a que se chama condições de produção que são determinantes para os sentidos que resultam da inscrição no simbólico. As condições de produção incluem:

---

<sup>9</sup> A história se refere a como os discursos são produzidos e circulam, não à tradicional ordem cronológica.

- as **formações imaginárias** (Pêcheux, 1969: 16-23), que se referem à imagem que o locutor faz de si, do objeto do discurso e do destinatário. Estas imagens se desdobram tornando-se complexas a ponto de se referirem à imagem da imagem de um dos intervenientes sobre o outro ou o objeto do discurso. As formações imaginárias representam uma ferramenta de enorme importância para o analista acessar ao processo de construção de efeitos de sentido, dada a sua projeção ideológica.

- o **pré-construído** (Henry, 1977), que pertence à dimensão do implícito – ao referencial, àquilo que interpela o indivíduo em sujeito sem que ele possa se conceber sem sê-lo. O pré-construído, esclarece Pêcheux (op. cit.: 164), (...) *fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma de universalidade.*

- e o **discurso transverso** (Pêcheux, 1988), conceito esse em que o recurso metonímico da linguagem, – as substituições possíveis na cadeia discursiva – é justificado por condicionamentos sócio-históricos e inconscientes que evidenciam posições subjetivas.

O pré-construído e o discurso transverso integram a dimensão do **interdiscurso** (Pêcheux, idem: 162) que é concebido como o conjunto de discursos sobre um tema ou vários, em épocas diferentes. Sendo o “sempre aí” do discurso, justifica que é uma ilusão necessária o sujeito ser dono do seu dizer, origem dos sentidos. O **interdiscurso** é uma das faces da materialização discursiva. Uma de suas características é a impossibilidade de ser formulado na linearidade verbal (Serrani, 1998: 246) – o **intradiscurso** –, onde se dá a enunciação e se abre espaço para uma pretensa intencionalidade originária do sujeito. Por isso o sujeito não é tido,

epistemologicamente, como a materialidade individual de um falante, mas como um lugar, uma posição enunciativa.

O **sujeito** do discurso é constituído pelo interdiscurso no nível do inconsciente que o seu dizer é integrado por todos os discursos já ditos que fazem parte da memória discursiva e em que ele não pode interferir. Por outro lado, esse sujeito --que se considera, assim, “assujeitado”-- só conta com espaço para manipular o discurso na sua linearidade enunciativa (Pêcheux, *ibidem*: 167), no fio discursivo em que o que foi dito justifica o que está sendo dito e o que virá a sê-lo. No **intradiscurso**, dada a possibilidade de trabalhar com a língua na sua dimensão linear, concretiza-se a ilusão de que o locutor enuncia respondendo a suas intenções sem intervenção da exterioridade.

O intradiscurso, dada a aparente transparência que imprime à linguagem, mascara que é determinado pelos discursos já existentes, daí o engano do fato de se julgar que o sujeito possui autonomia de enunciação e as múltiplas implicações que decorrem disso e de que as implementações pedagógicas ainda prevaletentes no trabalho com as LNM são um vivo exemplo. A consideração desses dois deslizamentos semânticos – o sujeito como origem do dizer e a relação termo a termo entre linguagem e mundo – são da maior importância para o trabalho com as LNM e com a prática linguístico-discursiva através da qual tem-se tentado justificar o nexo entre literatura e ensino de LNM: a leitura.

## 1.2.2 Das ferramentas específicas

Sob esta denominação são especificadas categorias de análise da AD direcionadas especialmente para o ensino de línguas. As noções de **texto**, **textualidade**, **interpretação** e a concepção discursiva de **leitura**, que a seguir serão abordados, são resultantes da aplicação do arcabouço teórico discursivo direcionado para o ensino e, dentro dele, a abordagem do processo de leitura em LM que aqui se propõe a considerar a tradução enquanto ferramenta contrastiva, o cultural como fundamento significativo e a discussão da função e a abordagem da literatura nos LD.

### 1.2.2.1 Texto e textualidade

O **texto** é concebido na AD além da sua materialidade gráfica como é tradição em abordagens de corte formalista em que ele é vinculado à escrita. Isto é devido a que a concepção de linguagem com que se trabalha nessas inscrições tem na palavra e, no máximo, na sentença a unidade enunciativa. Quando usamos a palavra texto, a assumimos como recorte discursivo que se materializa através de qualquer prática de linguagem, inclusive a leitura, em que pode se apresentar como uma palavra, frase ou conjunto delas, relacionadas com a situação em que são produzidas (Orlandi e Guimarães, 1985: 4).

Orlandi (1987: 140) atribui ao *recorte* o lugar onde se dá o entrelaçamento processual de condições de produção e materialidade lingüística. Assim, um recorte de discurso é um texto. Nele se repete a rede constitutiva do todo, havendo também maior espaço para o polissêmico.

A **textualidade**, assim, é constituída pela relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade (Orlandi, 1996: 52), o que o torna lugar de sedimentação de regularidades discursivas (Serrani, 2001: 31) cuja pertinência é legitimada, em última análise, pelo interdiscurso e, em primeira, pela situação concreta de interlocução cujas condições de produção se assentam nas formações imaginárias e nas peculiaridades conjunturais. Enquanto recorte discursivo, a produção textual possui maior possibilidade semântica para ser acontecimento singular, sendo por isso lugar para o polissêmico.

A materialidade do texto consiste na sua apresentação empírica – começo, meio e fim claramente determináveis – e sua projeção como instância discursiva, na qual se estabelece sua relação com outros textos, suas condições de produção, sua exterioridade constitutiva. Entre estas duas projeções do texto, na pedagogia das LNM, uma dá acesso à outra em relação dialética.

O trabalho com o empirismo textual ressalta o lado formulativo do discurso que tradicionalmente tem concentrado a atenção do ensino de LNM. A abordagem

discursiva marca uma diferença no sentido que considera e chama a atenção para o lado constitutivo do discurso na LNM – as determinações históricas –, o que também traz à tona o da LM. O contrastivo e o discursivamente (inter)cultural são embasados por essa postura cujos efeitos são a sensibilização ao discurso e o processo de inscrição na LNM.

### 1.2.2.2 Da ideologia e da interpretação

Conquanto vamos tratar de categorias específicas, a interpretação está em relação de causa-efeito com a **ideologia**. A função da ideologia se concretiza na interpretação. É no processo interpretativo onde sua vocação de trabalhar no segundo plano se faz mais transparente. Ela se mostra para o analista do discurso projetada em situação de ocultamento, mas permanece invisível para o sujeito através do qual legitima a linguagem atribuindo-lhe sentidos que se apresentam como naturais. Nem representação, nem falsificação de uma pretensa realidade, a ideologia é assumida na AD como efeito da relação sujeito-língua-história para significar.

Orlandi (1996: 61) descreve a ideologia, *não como “X”, mas como o mecanismo para produzi-lo*, que parte do pressuposto de que não existe sentido dado. Sercovich (1977), por outro lado, se refere ao ideológico concebendo-o em termos de imaginário. Ele responsabiliza a ideologia pela remissão do discurso à realidade. Gerenciando os

mecanismos de controle dos sentidos<sup>10</sup>, a ideologia consegue se tornar invisível, como descrito por Orlandi (op. cit.: 65):

*Um dos efeitos ideológicos está justamente no fato de que, no momento mesmo em que ela se dá, a interpretação se nega como tal. Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. Em suma, a interpretação aparece para o sujeito como transparência, como o sentido lá.*

A ideologia, por isso, é o componente discursivo que historiciza a enunciação; ao mesmo tempo, não há como contorná-la porque é mecanismo antecipatório único do jogo imaginário que gerencia todo trabalho com a linguagem na produção e na percepção. Isto leva a uma concepção de **interpretação** em que ela se apresenta como busca de pertinência entre sentidos possíveis a partir do repetível considerando as condições de produção. Na relação LM/LNM, a memória discursiva-fonte faz com que seja incontornável a ativação de mecanismos contrastivos para que a interpretação se processe através dela.

Ao estabelecer uma tipologia para a aproximação dos processos de acesso ao dizer, Orlandi (1988 e 1996)<sup>11</sup> não abordou a complexidade suplementar da relação entre

---

<sup>10</sup> Dois dos quais foram descritos por Pêcheux (1988: 173) sob a denominação de “esquecimentos 1 e 2”. O primeiro se refere à ilusão da existência de uma relação termo-a-termo linguagem-mundo – o sentido como dado – e o segundo é atinente à ilusão de o sujeito ter a possibilidade de imprimir univocidade àquilo que diz.

línguas em que o predomínio da língua-fonte é a referência disponível para a construção de sentidos na LNM dado que é através dela – e não pode ser de outra maneira – que o aprendiz acessa a própria memória discursiva, isto é à sua experiência de trabalho com os sentidos.

Isso leva a concluir que interpretar na relação entre línguas é pôr para funcionar os saberes de que se está de posse em função de uma heterogeneidade que os estremece. Tal abalo, sendo uma mobilização, tem como efeito não podermos nos furtar a olhar esses saberes com um certo estranhamento, após o contato entre as línguas-culturas. Isso porque só em situação relacional eles se tornam explícitos.

### 1.2.2.3 A leitura

Como acontece com a tradução, a **leitura** é um processo em que o interpretativo se faz mais visível. Para a AD, a leitura se dá num processo em que o sujeito-leitor atribui sentidos a partir das suas condições sociais, da sua história de leituras, das histórias de leitura do texto, da sua relação com a escola e com o conhecimento escolhido pela classe dominante, que é considerado “o” legítimo (Orlandi, 1988: 37).

---

<sup>11</sup> Estou fazendo referência à diferenciação que essa autora estabeleceu entre o inteligível, o interpretável e o compreensível (1988) que retomado em 1996 com a reelaboração do conceito de interpretável, atribuiu esse conceito ao trabalho do leitor, enquanto o compreensível foi concebido como abordagem própria do analista do discurso.

A leitura é produção de sentidos e a AD se atribui a responsabilidade por acessar esses mecanismos processuais para analisar as condições de produção dos efeitos de leitura.

O leitor está de posse de estratégias de leitura de uma certa efetividade provada no equacionamento de valores com os quais atribui sentidos, mas cuja validade apenas se mostra parcialmente efetiva porque se trata do contato com um modo diferente de significar embasado por outra memória discursiva. Por isso, sentidos possíveis atribuíveis ao texto gráfico na LNM se distanciam dos que ele pode permitir a partir das suas histórias de leitura, de seu imaginário a respeito do novo significar e das informações sobre o texto, o autor e o assunto, e a memória discursiva sobre eles.

O professor recebe, no ensino de LNM, uma parcela significativa de responsabilidade pela ativação e potencialização do meta que incluem o contrastivo. Considero que o contrastivo é recurso automático e natural do sujeito no contato com outra língua. No processo de leitura, o funcionamento do meta e seus efeitos são mais perceptíveis graças às peculiaridades dessa prática discursiva.

A leitura tem um tempo e um ritmo específicos (Jurado Filho, 1996), o que subsume uma estabilidade (Ong, 1992: 37-39) própria que a diferencia da oralidade, oferecendo melhores condições para a explicitação do trabalho com ferramentas que sustentam o interpretativo – o contraste pela via da tradução é uma delas. Uma condição típica da escrita de que a leitura se beneficia consiste na possibilidade de um retorno ao texto com interrogações e olhares que cada vez são diferentes porque

enriquecidos pelo raciocínio que ela suscita e que faz com que se descubra ao leitor recorrente pelo menos com um efeito de sentido a mais ou com um elemento a que não se deu atenção em aproximações precedentes.

A mediação pedagógica no processo de leitura em geral apresenta o risco de tolher a interpretação quando não comprometida com o esforço por fazer os estudantes tomarem consciência do caráter heterogêneo dos sentidos. Isto se deve principalmente à inscrição positivista que prevalece no ensino na qual o sentido é considerado em situação de precedência ao gesto interpretativo.

No caso da relação entre línguas, a dimensão em que se opera é a da memória discursiva das duas línguas. A da LNM tem sido, em regra, de acesso precário pelos professores. Deve-se isto, a meu ver, aos currículos dos programas de formação que obedecem a uma inscrição teórica –positivista– ainda atrelada a concepções tradicionais do ensino de LNM. O trabalho do professor com inscrição discursiva reflete o questionamento e transformação de pré-noções bem fincadas como filosofia de ensino<sup>12</sup>. Assim, o processo de leitura apresenta-se como lugar idôneo onde se evidencia que o acesso ao cultural numa LNM se dá através do contrastivo.

A idoneidade referida acima assenta-se em particularidades da ordem da escrita que Ong (op. cit.) salienta e que permitem repetidas interrogações ao fio discursivo em

---

<sup>12</sup> Elas se baseiam no sujeito monolítico, na prevalência do sentido dado, que implicitamente nega a polissemia; a consideração das condições de produção do uso da linguagem através do contexto imediato, o que desconsidera a história e a ideologia como partícipes da constituição dos sentidos.

busca de justificações formais e textuais que se desempenham proativamente. Com isso, beneficia-se muito o trabalho relacional entre modos diferentes de dizer e com os aspectos que lhes dão pertinência.

Na seção a seguir tenciono abordar a relação ensino de LNM-tradução tendo como ponto de partida o método gramática-tradução<sup>13</sup>. Considero que é ele que baliza e justifica as diversas posturas subseqüentes que têm sido assumidas a respeito da tradução e o reconhecimento/desconhecimento do seu papel na área.

### **Capítulo III**

#### **De harmonias e conflitos**

##### **1.3 Introdução**

Neste capítulo, será abordada a relação entre tradução e ensino de LNM. Considerando o estado atual da atenção dispensada à tradução no ensino, parece-me que, pensado em termos de “harmonia” e “conflito”, a sua relação é assumida de modo equivocado. Essa percepção me levou a fazer o percurso de volta na história do ensino de LNM, considerando o reconhecimento ou não da tradução no processo, a mudança que se inicia com o movimento comunicativo e, finalmente, a abordagem da participação

---

<sup>13</sup> Este método inaugura a visão empresario-educacional e institucional de escolarização das LNM na modernidade. Segundo Howatt (1984: 131), foi inclusive chamado de “método de gramática escolarizada” e seus antecedentes se situam na Prússia nos finais o século XV nas instituições de ensino médio.

da LM no processo de ensino-aprendizagem através de uma teorização ancorada no conceito do meta.

### **1.3.1 Tradução e ensino de LNM: a harmonia como conflito**

Algumas posturas adotadas a respeito da relação tradução-pedagogia das LNM através da história do ensino, a partir do método gramática-tradução até o início do século XXI, parecem obedecer ao fato de a convicção anteceder à experiência tal qual Todorov (1999: 24) descreveu o racionalismo colombiano.

Primeiramente, a didática estava moldada às necessidades de um ensino altamente especializado – as línguas clássicas – e a uma filosofia da educação que tendia a conceber o seu sujeito como mero depositário de dados que posteriormente reproduziria. Essa é a conclusão a que se chega quando se faz o caminho de volta do que considero um de seus efeitos: na produção escolarizada de conhecimento prevalece a repetição mecanicista que desenvolve o que Orlandi (1996: 15) chamou de memória metálica<sup>14</sup>. Porém, diante de um objeto diferente de ensino, essa didática era aplicada sem as reconfigurações necessárias. Assim, a leitura e a escrita eram as atividades únicas em que se baseava e a que visava o ensino de LNM.

---

<sup>14</sup> Essa pesquisadora qualifica assim o saber desistoricizado em que a ênfase está na reprodução mecanicista que estabelece poucas conexões com causas fincadas na história, enquanto condições de produção, e por isso desconsidera a interpretação cuja pertinência é dada pelo contingencial.

As línguas vivas eram tratadas como mortas e concediam à LM o privilégio de seu estatuto natural. A partir dela se tratava de acessar a língua-alvo tida como acúmulo de palavras cuja combinatória significativa era preciso elucidar. A tradução se desempenhava como exercício principal e a gramática, como ferramenta para o acesso ao inteligível<sup>15</sup>.

Longe de representar uma incongruência pedagógica, o método de gramática-tradução era coerente com a finalidade para a qual foi concebido: a leitura e a escrita, nessa ordem de prioridades, principalmente trabalhando a partir de textos em que de início prevalecia o teológico, o litúrgico e o literário como já era tradição antes de ser concebido como método mais massificado. A eficácia dessa metodologia em função de objetivos educacionais que por muito tempo pouco mudaram permitiu que, com leves modificações, conseguisse vigorar na sua essência enquanto referência metodológica até as primeiras décadas do século passado (Colina, 2002: 2).

Em segundo lugar, a educação, caudatária que é das necessidades que a prática social impõe, foi concedendo protagonismo ao oral no que tange ao ensino de LNM. Essa mudança deveu-se a vários fatores: a facilidade de deslocamento entre países deu um salto quantitativo da mesma maneira que as comunicações, a imprensa e a aceleração da evolução de sua tecnologia. O acesso à informação se potencializava, o comércio se acelerava, os meios de transporte facilitavam as relações interpessoais, o

---

<sup>15</sup> Recorro esse termo por sua relação direta com o conceito de linguagem enquanto código, baseado em Orlandi (1988: 72).

público escolar aumentava, a sociedade se laicizava, o capitalismo se industrializava. As necessidades a que a pedagogização das LNM atendia, enfim, passaram a ser outras: começava a projeção interativa do ensino de LNM.

Segundo Malmkjaer (1998: 2), nos finais do século XIX, em pleno auge do método gramática-tradução – e muito em coerência com as necessidades a que atendia –, dissidências se faziam ouvir dentro do movimento reformista. Essas oposições diziam respeito principalmente à ênfase na oralidade, à eliminação da tradução e à necessidade do recurso a textos completos e não a frases isoladas no trabalho com as LNM<sup>16</sup>. Obviamente tratava-se da inadequação dos objetivos do método às necessidades principalmente de interação para angariar prosélitos, cultivar rebanhos e se expandir geograficamente. Contudo, o método direto foi que realmente veio a se mostrar como antagonista principal e ferrenho da tradução no ensino de LNM.

O método direto, se baseava na concepção de que a aprendizagem de uma LNM, segundo Howatt, op. cit.: 192),

*[...] É um processo intuitivo para o qual os seres humanos possuem capacidade natural que pode ser trazida à tona se condições certas existirem. [...] Tais condições são três: alguém com quem falar, alguma coisa a dizer e a vontade de compreender e ser compreendido.*

Ele inaugurou a rejeição mais efetiva ao recurso à LM e aos esforços por mimetizar a aquisição da língua primeira justificados por uma significativa variedade de

---

<sup>16</sup> Isto, sob a influência da psicologia associativa.

teorias<sup>17</sup>. Os diversos métodos filiados a elas mostraram-se militantes defensores da reprodução do caminho trilhado na inscrição da LM. Tomando como ponto de partida o método direto propriamente dito, e passando pelo audiolingual, o estruturoglobal audiovisual, o nocional-funcional – sem esquecer alternativos como, por exemplo, o silencioso e a sugestopedia – todos se mantiveram firmes nessa postura. Só com o movimento comunicativo e sua variedade de tendências, essa postura começa a se estremecer.

#### **1.3.1.1 O comunicativismo: uma fresta mínima para a tradução**

A influência da teoria pedagógica construtivista é sumamente importante na reconsideração de pressupostos básicos do ensino comunicativo como a homogeneização do público – um aspecto fundamental na metodologia do ensino em geral e de LNM em particular que legitima a existência do LD. A individualidade do aprendiz passa a ser considerada prioritária dado que é assumido que, ao interagir com a exterioridade, o sujeito constrói o próprio conhecimento (Vygotsky, 1987; 45-70). Isto implica em abrir espaço para estratégias diferenciadas e, o mais importante para o aspecto que justifica esta seção: é revista a consideração do erro, até então concebido como elemento através do qual se torna visível a baixa assimilação do aprendiz.

---

<sup>17</sup> Algumas das quais são: o behaviorismo, o gerativismo, a pragmática, a análise textual, a psicossociologia, o construtivismo.

O erro passa a ser considerado parte importante – e positiva – do processo de aprendizagem, pois é tido agora como indício do esforço individual na construção de conhecimento (Piaget, 1975). No que tange ao ensino de LNM, esta reconsideração é da maior importância porque inicia o fim da demonização da interferência que, desde o método direto até bem avançado o movimento comunicativo, tem sido considerada como o mais deplorável dos erros.

Já dentro da abordagem comunicativa, Selinker (1996: 103 apud Malmkjaer, op. cit.; 1) modula o pavor da interferência com que é travestida a aversão à presença da LM no ensino de LNM. Ele, contudo, é um dos pesquisadores cuja teoria (1972) foi construída a partir dessa rejeição. Selinker defende que a tradução de equivalências pode desempenhar papel importante na formação de competência interlingüística, já que os aprendizes podem “olhar através de” sistemas lingüísticos. O que, de início, abre espaço para uma tolerância mínima que torna possível o recurso explícito à LM em sala de aula – como expediente apenas extremo – para resolver impasses de compreensão.

Widdowson (1979), por sua vez, teorizando na defesa do ensino de inglês com finalidades específicas, já tinha assumido uma postura minimalista semelhante à referência a Selinker feita acima. O pesquisador britânico expressava que:

*[...] a tradução, concebida de uma certa maneira, pode ser um instrumento pedagógico da maior utilidade. Principalmente em circunstâncias especiais, como quando a língua estrangeira é ensinada para ‘fins específicos’, como prestação de serviços, a*

*tradução pode se apresentar como o meio mais eficiente de aprendizagem (p. 101).*

Em geral, as posturas que atualmente prevalecem na área dizem respeito a uma visão não-excludente da tradução contrastando com o que já foi comum na produção teórica das sete primeiras décadas do século passado (Howatt, op. cit.: 2); um exemplo é Lado (1964: 53-54) quando argumenta que:

*A tradução não é substituta da prática da língua. Vários fatos são argumentos que sustentam esse princípio: (1) poucas palavras, se alguma houver, são totalmente equivalentes nas duas línguas, (2) ao pensar que as palavras são equivalentes, o estudante assume equivocadamente que sua tradução é aplicável à mesma situação do original e em conseqüência comete erros, e (3) a tradução termo a termo resulta em construções incorretas.*

*Psicologicamente, o processo de tradução é mais complexo, diferente e desnecessário para a fala, a audição, a leitura ou a escrita. Além do mais, não se consegue fazer uma boa tradução sem o domínio da segunda língua. Por isso ensinamos a língua primeiro e só então ensinamos tradução como habilidade separada, se o considerarmos pertinente.*

A escolha de citação tão extensa obedece a que considero que ela reúne objeções à tradução que, em essência irão se repetir com leves variações em teóricos que exerceram e/ou exercem influência expressiva no ensino de LNM como Gatenby (1967), Hymes (1972) e Richards e Rogers (1986). Esta última dupla de autores desconsidera a

pertinência do recurso à tradução na abordagem comunicativa. Eles não conseguem desvinculá-la dos objetivos do método gramática-tradução de que são críticos devotados. Vendo a leitura e a escrita como objetivos principais do recurso à tradução, consideram que os exercícios de tradução são usados para ensinar vocabulário e aspectos gramaticais através da referência à LM – de novo a LM como aspecto negativo principal perturbando uma aprendizagem asséptica da LNM.

Gatenby vai mais longe na justificação da impertinência do recurso à tradução. O pesquisador reproduz a postura de Lado (op.cit) e acrescenta que

*Pedir para traduzir [como recurso de avaliação] é pedir algo não-natural. (...) O estudante pode entender perfeitamente bem o que o inglês significa – tanto quanto uma criança bilíngüe – sem ser capaz simultaneamente ou com uma certa facilidade de transferi-lo para sua língua vernácula. (...) Nós, professores, estamos nos esforçando para que nossos alunos usem o inglês sem traduzir mentalmente, para que digam sem hesitar a coisa certa no momento certo. (p.69)*

Essas objeções e outras do mesmo teor são resumidas por Malmkjaer (op. cit.: 6) que, ao mesmo tempo, descreve como concebem a tradução os detratores da sua participação do ensino de LNM. Assim, a tradução, para eles:

- *seria independente das quatro habilidades que definem a competência lingüística – leitura, escrita, fala, audição*

- *diferiria radicalmente das quatro habilidades*
- *ocuparia um tempo que poderia ser aplicado no ensino das quatro habilidades*
- *não seria natural*
- *induziria os estudantes ao equívoco de pensarem que expressões existentes nas duas línguas se correspondem termo a termo*
- *impediria que os alunos pensem na LNM*
- *produziria interferências*
- *seria um mau recurso para avaliar as habilidades*
- *é apenas apropriada para treinar tradutores*

O fato curioso, como a própria Malmkjaer (op. cit.: 7) e também Colina (op. cit.: 2) coincidem em comentar, é que esses postulados<sup>18</sup> têm resistido ao tempo, aparentemente fazendo jus à vocação longeva do método que os gerou *a contrario*. Mas na realidade, no meu parecer, essa sedução “incompreensível” que a tradução exerce no processo de ensino – o que explica o constante esforço em rejeitá-la – denuncia como ainda ela é atrelada a uma prática pedagógica que chegou a servir como justificativa

---

<sup>18</sup> Este termo é bem oportuno quanto a sua coerência com a referência ao raciocínio colombiano do início desta seção. Segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico:

1. *Filos. Proposição não evidente nem demonstrável, que se admite como princípio de um sistema dedutível, de uma operação lógica ou de um sistema de normas práticas*; 2. *Fato ou preceito reconhecido sem prévia demonstração*: Esse postulado emana de uma profunda convicção.

para a implantação de outra mais sintonizada com o momento histórico e com a cobrança da prática social<sup>19</sup>.

Entretanto, a vida prática, perceptível como experiência existencial em cada indivíduo, é o mais importante elemento desqualificador do mito. Ela evidencia que o trabalho da LM se faz visível no mínimo contato com uma LNM. Assumo, por isso, como contradição irônica a situação em que se encontra o componente tradutório quando o ensino de LNM é pensado e praticado.

### **1.3.1.2 A dispensa impossível da tradução**

Trata-se de uma assimetria entre o tradicional e o razoável. Parece ser tanto assim que quando na literatura se fala em tradução, ela é geralmente assumida como prática, como exercício com a escrita, não como processo contrastivo mental involuntário, espontâneo, que decorre da precedência da LM, do fato de todo indivíduo já estar inscrito na linguagem no momento do primeiro contato com a LNM.

Hummel (1995: 446) por exemplo, é explícito nessa associação quando comenta:

*A tradução serve como suplemento para qualquer programa de ensino de línguas. Não sugiro com isso que ela substitua o curso de escrita. Ela deveria ser vista, principalmente como complemento útil para cursos de composição e escrita.*

---

<sup>19</sup>Nesse sentido, Steiner (1978: 270) comenta que *a aprendizagem e a memória estão condicionadas a todo momento por fatores sociais e históricos.*

Por outro lado, quando se reconhece pertinência à tradução, o que prevalece é uma concepção em que subrepticiamente ainda lhe é atribuído o caráter de dispensável por trás da defesa de sua inclusão definitiva entre os objetivos do ensino de LNM. Implicitamente, há uma certa desconsideração do lado totalizador da linguagem em que prevalece o dialético em favor do analítico. Cai-se na armadilha de negar a prática com a teoria ou vice-versa. É o caso, por exemplo, das reiteradas propostas<sup>20</sup> de considerar a tradução como a “quinta habilidade” o que poderia implicar em desconsiderar, o que aqui se defende como a participação incontornável da tradução de cada um dos usos lingüísticos.

Sou de parecer que a tradução pode ser considerada o aspecto de maior caráter performativo no sentido do comentário acima. Baseio-me no fato de que nenhuma das ditas habilidades se produz em assepsia de pelo menos uma outra, mas a tradução sempre está aí, mediando entre a LM e a LNM como ferramenta interpretativa e plataforma para acessar a outros modos de construir sentidos.

Costa (1988)<sup>21</sup>, em artigo que marcou diferença em pleno auge do comunicativismo mais intransigente no que diz respeito à consideração da LM, rompeu com os padrões do momento chamando a atenção para a importância da tradução – e, em consequência, da LM – no ensino de LNM.

---

<sup>20</sup> Haja vista Tudor (1987: 270), Malmkjaer (1998: 8) e Stibbart (1998:71).

<sup>21</sup> A obra subsequente desse pesquisador demonstra que estava longe de conceber qualquer separação ou clivagem entre a tradução e as outras práticas de linguagem que também sempre estão inter-relacionadas.

Aparentemente, entre cognitivistas e pragmaticistas, existe a percepção de que o traço de incompletude das práticas discursivas não consegue se manter oculto. Ao serem consideradas com estatuto de autonomia, elas excluem, mais do que incluem, um aspecto constitutivo da linguagem no seu desempenho totalizador: o caráter performativo das práticas discursivas. Talvez esta seja uma explicação para as discussões sobre: (1) considerar a cultura como quinto elemento (Damen e Savignon, 1987), a relação ideologia-ensino de LNM através da cultura (Zarate, op. cit.; Samovar e Porter, 1994) e (3) a tradução como quinta habilidade (Malmkjaer, op. cit.; Costa, op. cit.).

Três parágrafos acima foi incluída uma referência à representação mais recorrente da tradução – como prática da escrita – quando na literatura se fala da tradução em termos genéricos. Nem por isso, embora com menos frequência, ela deixa de ser referida como ferramenta mental subjacente – com estatuto de imanência – própria de todo trabalho com uma LNM. Contudo, também nesse caso esboça-se a idéia da possibilidade de dispensa. Isso, por se tratar de uma visão com maior ciência de como a LM está sempre agindo em cada sujeito, não pode menos que ser considerado um grande paradoxo.

Kern (1994), Hawras (1996) e Cohen (1998) por exemplo, a partir da sua filiação cognitivista, coincidem em afirmar que há conseqüências positivas no recurso à tradução mental, mas, ainda segundo eles, a tradução se mostra mais produtiva no processo de

leitura. Esse último pesquisador defende que a tradução introspectiva é um hábito que não deve ser desencorajado, pois inclui questões relevantes para a leitura em LNM e é uma prática invisível que tem estado esquecida nas salas de aula, apesar de ser algo inevitável, principalmente nas fases iniciais do aprendizado.

Em respectivas pesquisas, Kern e Hawras, tentando estabelecer em que momento se reduzia nos estudantes uma pretensa *tendência a traduzir mentalmente* no processo de leitura no período de um semestre letivo, estavam implicitamente afirmando sua crença em que a tradução mental é dispensável. Antes deles, já outros pesquisadores também fundamentaram seu trabalho nesse pressuposto. Rivers e Temperley (1978) apud Costa, (op. cit.: 285), sustentaram que *a tradução nos estágios iniciais é praticamente inevitável e que ela ocorre mesmo nos estudantes submetidos aos mais ortodoxos métodos diretos*. O que denota a força da tradição, apesar do reconhecimento de certas evidências em contrário.

Creio achar a justificção para a situação descrita acima na invisibilidade progressiva da tradução mental. No meu parecer, essa sua característica mais marcante faz com que assim como aumentam as possibilidades enunciativas e de compreensão em consequência do trabalho pedagógico com a LNM, assim também a automatização do mecanismo tradutório – sempre funcionando no segundo plano – se torna mais eficaz evidenciando-se menos principalmente para seu usuário. Essa tradução constitutiva só pode ser gerenciada quando mostrada através da escrita – como é mais freqüente – ou

através da oralização. Ela leva ao equívoco – principalmente quando se reluta em abrir mão das pré-noções decorrentes do método gramática-tradução – de considerá-la inexistente ou de que se possa limitá-la.

Assim essa conjunção de tradição e ocultamento é responsável pela assunção sempre subjacente no cognitivismo que ainda prevalece no ensino de LNM. Ela diz respeito a que se pode mimetizar a aquisição da LM, que se pode aprender a língua “de dentro” e que “o universo lingüístico e cultural fica como entre parênteses” – como assinala criticamente Costa (op. cit.: 283) – durante o processo. Como se a denominação **língua não-materna** não implicasse sobretudo na preexistência de uma **língua materna**.

### **1.3.1.3 O reconhecimento da inscrição prévia na linguagem**

As atenções para o desempenho da LM como aspecto constitutivo do processo de aprendizagem de LNM encorajaram outros pesquisadores a empreender a reconfiguração da noção preconceituosa que tinha conseguido se impor a respeito da tradução. Isto, contestando as abordagens que principalmente debitavam nela a culpa pelo erro enquanto interferência (métodos a partir do direto até o atual comunicativismo tardio) e reforçando o reconhecimento da função da LM. Dois trabalhos de Widdowson

– Teaching Languages as communication (1978)<sup>22</sup> e Explorations in applied linguistics (1979) – representaram marcos nesta visão reavaliatória da tradução.

No volume de 1978 (1991), Widdowson defende, por exemplo, que:

*Matérias como história, geografia, ciências, arte, etc, se baseiam na realidade da própria experiência da criança e não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar indiretamente com o mundo exterior através dessas mesmas matérias. (p.32) (Trad. Almeida Filho)*

Widdowson faz uma proposta que, não sendo inédita, estava em letargia no ensino de LNM. Para conferir a adequação dessa afirmação, basta recuar no tempo até as preceptoras estrangeiras das crianças das aristocracias européias. Nessa base, a proposta de Widdowson consistiu em aproveitar as condições de produção e o texto que se adequa a elas como base para facilitar a compreensão e uso da LNM. Dessa maneira, reduz-se o choque do totalmente novo e se propicia a emergência da ferramenta contrastiva. Isto porque um dos modos de funcionamento do mecanismo de aprendizagem se dá aproximando o novo da experiência do estudante para, descobrindo-lhe a inteligibilidade, mostrar sua funcionalidade e vice-versa. Na página 35, o próprio autor faz questão de explicar esta conclusão dizendo que

---

<sup>22</sup> A edição brasileira pertence à editora Pontes, de Campinas e apareceu em 1991 sob o título de **O ensino de línguas para a comunicação**, traduzido por José Carlos Paes de Almeida Filho.

*Ao negar efetivamente ao aprendiz que recorra a sua própria experiência, o professor aumenta a dificuldade da tarefa de aprender uma língua. (Trad. Almeida Filho)*

Finalmente, se considerarmos o propósito destas referências, ele é mais explícito:

*Trata-se do seguinte: uma vez que os tópicos tratados no curso de língua serão tratados em outras aulas através da LM, então os alunos podem se servir da tradução para a aprendizagem da língua estrangeira. [...] No caso da abordagem que está sendo proposta, a tradução não operaria nesse nível [formal], mas sim ao nível do uso. Isso equivale a dizer que o aluno reconheceria atos de comunicação como identificação, descrição, instrução e outros **expressos na língua estrangeira de uma maneira e na sua própria língua de outra. Ele equaciona, portanto, duas frases baseado apenas no seu uso em comunicação (...).** (Trad. Almeida Filho) (Grifos meus)*

Está aberta a porta para uma consideração diferente da LM e a tradução no ensino no meio da hostilidade beligerante da década de 70 e anteriores: presta-se atenção ao contrastivo privilegiando o textual. Na mesma direção, só que com uma elaboração mais aprofundada, uma das críticas que Widdowson faz do método nocional funcional que aparece na coletânea “Explorations..”. de 1979 parece dizer respeito à LM ou dar continuidade à sugestão de que ela seja considerada:

*É difícil descobrir como pode o planejamento nocional-funcional, tal qual é proposto, produzir competência comunicativa por si mesmo, se desconsidera totalmente um dos seus aspectos fundamentais [as regras semânticas e pragmáticas]. Também é difícil perceber, por que*

*tal planejamento pode produzir, se assim for, maior motivação nos alunos do que o planejamento estruturalista. Os alunos são colocados diante de aspectos de linguagem a que se chama noções ao invés daqueles chamados de orações. Tais aspectos são organizados e rotulados de modo diferente, mas, a menos que os aprendizes estejam persuadidos da relevância disso para desenvolverem uma habilidade para lidarem com o discurso, **uma habilidade que associem com o uso natural de sua própria língua**, é bem provável que vejam tudo isso como mais um engodo pedagógico (p. 254).*

A porta que Widdowson abriu e assinalou para a comunidade científica fez com que muitos daqueles que já vinham se sentindo inconformados com a condenação preconceituosa da LM no processo de ensino de LNM se arriscassem à exposição e com argumentos mais transparentes e por isso mais críticos. Swan (1990: 96-97)<sup>23</sup> critica o movimento comunicativo interrogando-se:

*Se a LM é elemento central no processo de aprendizagem de uma LNM, por que está tão escancaradamente ausente da teoria e da metodologia da abordagem comunicativa? Por que é atribuída tão pouca atenção, nesse e em outros sentidos, àquilo que os estudantes já conhecem? A abordagem comunicativa parece constar de dois modelos para descrever suas necessidades:*

1. *estabelecer o que os estudantes necessitam saber*
2. *ensiná-lo*

---

<sup>23</sup> O artigo foi publicado pela primeira vez em 1985.

*O modelo mais válido, a meu ver, teria quatro etapas:*

1. *estabelecer o que os estudantes necessitam saber*
2. *estabelecer o que já os estudantes conhecem*
3. *subtrair o segundo do primeiro*
4. *ensinar o que restou*

O que o aluno já sabe e que qualquer pessoa já possui no contato com uma LNM, é principalmente a LM e sua operatividade através de cuja mediação – primeiro ostensivamente, depois de modo menos perceptível – a outra língua vai ser aprendida. É por isso que esse próprio pesquisador pondera:

*Trata-se de um estado singular de coisas. [...] Os estudantes sempre traduzem de e para suas próprias línguas – e os professores sempre lhes dizem para não fazê-lo. As interlínguas notoriamente contêm erros decorrentes da interferência da LM; nem sempre se percebe em que alta proporção os acertos presentes na interlíngua também contêm elementos da LM. (p.96)*

O problema que se coloca para o ensino de LNM e que se repete na maior parte da literatura que direta ou colateralmente se refere ao tradutório – tradução, sim ou não? – precisa, por isso, de uma reformulação: dado que a tradução tem estado sempre aí e não podemos exercer controle sobre a sua participação no contato com outra língua a ponto de dispensá-la, o que se impõe, então, parece ser sua explicitação em ambiente pedagógico.

Nesse sentido, Dagut (1986: 206) sugere o controle pedagógico do processo tradutório mental para evitar equívocos operatórios no trabalho com a novidade de lidar com outra língua. O fato curioso é que ele confunde ainda o aumento da imperceptibilidade da tradução no usuário com o desaparecimento da atividade, reproduzindo o equívoco da dispensa da LM:

*[...] o uso criterioso, controlado, da tradução ajuda realmente a diminuir a dependência do aluno de sua LM e o aproxima da habilidade necessária para trocar as formas e padrões da LM pelos da LNM.*

Essa recorrente possibilidade de dispensa também subjaz na sugestão de tratamento “criterioso” e de inclusão explícita do tradutório em “níveis avançados” como propõem Rivers e Temperley (1978), Titfor e Hieke (1985), Stibbard (1998) e muitos outros. Ao mesmo tempo, a visão alimentada pela ilusão de controle total sobre o tradutório tem seu fundamento em três fantasmas que ainda parecem assombrar parcialmente o movimento comunicativo: o meta em geral, o contrastivo em particular e a tradução como sua ferramenta principal.

Os objetivos de natureza pragmática da metodologia comunicativa descartam as considerações metalingüísticas e as comparações com a LM como ferramentas mais recorrentes, a não ser em casos extremos. Descritos de modo condensado, esses objetivos visam a conseguir no estudante o domínio (ou a aproximação) de padrões de uso autêntico da LNM através do contato com o falante nativo em ambiente de imersão

– na melhor das hipóteses – ou em sala de aula, como é regra. Para isso, o estudante é posto diante da maior quantidade pertinente de amostras da LNM, tendo o falante nativo como modelo de uso lingüístico a imitar e a simulação situacional como estratégia principal de ensino. Não há, por isso, espaço predeterminado para explicitações metalingüísticas ou contrastivas pelo professor.

#### **1.3.1.4 O lado meta**

A situação descrita nos dois parágrafos acima tem sofrido mudanças a partir da década de 90 do último século em razão da constante revisão de que tem sido objeto a teoria que embasa o comunicativismo. Assim, a ortodoxia com que se visualizava o gramatical e o contrastivo no ensino começou a receber abalos provindos de propostas diversas em que o social, o metalingüístico e o contrastivo são ressaltados (Swan, op.cit; Celce-Murcia (1995); Bachman (1991); Galisson (1998).

O aprofundamento das pesquisas na área do ensino de LNM e a análise dos resultados têm gerado trabalhos teóricos e aplicações práticas, principalmente a partir da França, em que é feita uma reavaliação do contrastivo e o metalingüístico dentro da metodologia do ensino de LNM. Trata-se da resposta à cobrança da dinâmica social européia, cujo caráter é eminentemente plurilingüístico, diante da dramática aceleração integradora a caminho de uma entidade multinacional<sup>24</sup> melhor definida. Assim, autores

---

<sup>24</sup> A cobrança da sociedade diante da dinâmica integracionista do Mercado Comum que ao invés da dimensão pan-européia que a integração ganha agora, limitava-se ao espaço da Europa Ocidental, já

como Coste (1985), Borillo (1985), Dabène (1994,1998) e Degache (1998)<sup>25</sup> têm chamado a tenção para o meta e sua incidência no trabalho com as LNM.

Parafrazeando Murphy (1988) apud Schæfer (2000: 37), com a abordagem do meta, as pesquisas parecem responder à interrogação de maior pertinência a fazer ao ensino de LNM: ao invés de se pensar *o que fazer com X que não poderia ser feito de outra maneira?*, o que embasa os questionamentos dos pesquisadores diz respeito a *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 do pedagogo*<sup>26</sup>?

A recusa à consideração explícita do meta no ensino de LNM tem-se dado no movimento comunicativo com alto nível de intransigência. Isto, do seu início até a década de oitenta. Considero que o que justifica tal recusa é principalmente uma atitude de reação àquilo que teóricos e professores consideravam na origem do domínio

---

gerou o movimento comunicativo através da sua versão nocional-funcional (Wilkins, 1976: Van Ek, 1976).

<sup>25</sup> Este pesquisador explica: *Assim, pode ser “meta” todo tratamento intencional e/ou controlado desses dados [os dados da língua a que o leitor está exposto]. Dentro desse vasto conjunto, são considerados “metalinguajeiros” os discursos cujo objeto é a linguagem, de modo consciente ou deliberado, sob qualquer aspecto que se analise. Mais especificamente, entre esses discursos são “metalingüísticas” as manifestações verbais que além de tomar como objeto a linguagem e/ou a(s) língua(s), revelam uma tentativa de descrição ou de análise de fatos lingüísticos observados, com o recurso ou sem ele, a uma terminologia gramatical especializada ou metalíngua. Por outro lado, é considerada “metacognitiva” toda auto-observação verbalizada da própria reflexão “meta” pelo sujeito (avaliação, julgamento, controle...)*

<sup>26</sup> Esta pergunta leva embutida a ponderação expressa por Serrani (2001: 33) que cito a seguir: *Neste início dos anos 2000, múltiplos domínios do conhecimento e da ação parecem evidenciar o paradoxo seguinte: por um lado, é proclamada a necessidade crescente da qualidade máxima (e para isso é preciso uma compreensão profunda dos fenômenos e processos de estudo) e pelo outro, propugna-se o imediatismo na obtenção de resultados. O campo aplicado dos estudos da linguagem não é exceção (...)* este estudo [o artigo de que este trecho foi extraído] *inscreve-se na linha de trabalho e ação que, juntamente com a indispensável busca de resultados efetivos, promove a realização de pesquisas cujo desenvolvimento nem sempre é rápido e cujos produtos podem não estar necessariamente em sintonia com os ditames mercadológicos.*

insatisfatório da LNM: a tradução em particular, o contrastivo em geral e a gramática enquanto chave para a decifração do (pretense) código. Um dos pressupostos teóricos, como resume Coste (1985: 63), era que para conseguir o domínio lingüístico esperado era suficiente *a mera manipulação mecanicista de discursos estrangeiros*. Tratava-se de dizer como o falante nativo, principalmente cuidando muito da fidelidade imitativa, mas com a mínima intervenção do arrazoado gramatical e de comparações explícitas.

A situação descrita acima faz enorme contraste com a concepção científica da pedagogia na modernidade<sup>27</sup> em cuja base, em geral, prevalece a prática experimental-analítica. Ela embasa o maior traço distintivo do trabalho pedagógico em geral: a fundamentação didática no meta. Coste (op. cit.: 76), fazendo referência à inutilidade de fingir em ambiente pedagógico uma autenticidade de uso que lhe é heterogênea, comenta:

*Sem pecar por excesso, a comunicação lingüística na aula de língua é apenas funcional ou –como se diz– “autêntica” quando metacomunicacional ou metalingüística.*

Parece inexistir equacionamento pedagógico que consiga abrir mão do recurso a padronizar o que se apresenta no seu estado natural como aleatório na prática social. Para isso, descompacta-se o todo. As partes são apresentadas funcionando dentro de uma ordem lógica em que o performativo é privado de protagonismo. O meta, nessa

---

<sup>27</sup> Sob essa denominação, situo o período histórico que vai do Iluminismo, em que se evidenciam elementos que estão na base do que seria o capitalismo de que fazem parte as correntes filosóficas que o legitimam, afirmando-o ou negando-o, até as primeiras décadas da segunda metade do século XX.

visão é ferramenta de tanta importância que se tornou traço distintivo da pedagogia no seu esforço por explicar cada um dos seus objetos. O ensino de LNM não tem ficado fora dessa estratégia.

Nas últimas décadas, sob a influência de abordagens mais atentas ao social<sup>28</sup> na lingüística teórica, tem-se produzido no ensino de LNM um esforço por subverter esse funcionamento desagregador da pedagogia. Desta vez, sem o caráter pendular referido por Swan (op. cit.: 97):

*Como movimento de um pêndulo teórico que vai de um extremo ao outro, cada exagero é seguido por seu oposto. Constatamos que tem havido muita tradução, a tradução é então totalmente banida. As explicações gramaticais são consideradas sobrevalorizadas, as explicações gramaticais são varridas. A geração A investe metade do seu tempo construindo padrões estruturais; para a geração B os padrões estruturais são anátema. Os estudos contrastivos prometem a lua e as estrelas; quando a lua e as estrelas demoram muito a chegar, os estudos contrastivos desaparecem dos planejamentos como se nunca tivessem existido.*

Assim, nem execrado nem dispensado, o meta é reformulado (Coste, Burillo, Dabène, Degache, op. cit.) sob a premissa de que o ambiente escolar não tem como trabalhar em função da aprendizagem de LNM fora do meta como ferramenta didática principal (Coste, op.cit.: 86).

---

<sup>28</sup> Como a pragmática, a análise textual e as análises do discurso da escola francesa e da vertente inglesa – Fairclough – cuja base é gramsciana.

O gesto meta no trabalho com as LNM embasa o contrastivo em geral e a tradução em particular. A esse respeito, Bailly (1994: 25) faz comentário em que usa o termo distanciamento, mas sem atribuir à LM papel interativo nesse efeito nem na construção de sentidos na LNM:

*A LNM favorece uma certa consciência da atividade com a linguagem e esse efeito de distanciamento abre um espaço maior para as hipóteses a respeito de tal atividade do que quando linguagem e pensamento funcionam entrecruzados como acontece quando se estuda a LM . (Grifos meus)*

Tal distanciamento ganha visibilidade através de procedimentos formais de reorganização do enunciado de partida mediante mecanismos como os que Fuchs (1988: 159-160) descreve e tipologiza como de substituição, de apagamento, de deslocamento e de acréscimo<sup>29</sup>. Isso, em função da paráfrase numa mesma língua, mas que considero aplicável à tradução devido a que sustento que em toda aproximação de uma LNM funciona o mecanismo tradutório. Ele trabalha com a paráfrase como recurso para acessar ao interpretável<sup>30</sup> cuja pertinência se acha na memória discursiva... do tradutor?...da LNM?

---

<sup>29</sup> Esta pesquisadora descreve a substituição como Y tomando o lugar de X na paráfrase, o apagamento como a supressão de X na paráfrase, o deslocamento como a mudança de lugar de um elemento ou um conjunto dele na horizontalidade da paráfrase e o acréscimo como a introdução de um elemento novo na paráfrase. Dado que as modificações podem ter outras conseqüências sintáticas, a autora considera o que chama de *repercussões em cascata*.

<sup>30</sup> Um fato curioso, devido ao seu viés discursivamente aproveitável, encontra-se no verbete “**paráfrase**” do **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**, versão 1.0, 2001. O verbete é descrito assim: *interpretação ou tradução em que o autor procura seguir mais o sentido do texto que a sua letra;*

A tradução, enquanto ferramenta interpretativa, funciona buscando o repetível em ambas as línguas. Para isso, é necessário levar em consideração as condições em que se produz o recorte discursivo, o que leva a prestar atenção ao papel do imaginário e à injunção cultural nesse esforço por naturalizar o heterogêneo, por *retextualizar o texto* (Costa, 1992). Assim, traduzir se apresenta como uma recomposição no nível intradiscursivo e uma adequação no nível interdiscursivo.

A recomposição e a adequação se desempenham como recursos interpretativos no processo tradutório, por isso seu resultado só pode ser identificado como paráfrase. Inserir o recorte discursivo da LNM no repetível envolve o conhecimento de aspectos que o legitimam num processo de produção de sentidos que não é o próprio do estudante. Teóricos de diversas filiações consideram a tradução como reformulação. Eles atribuem à tradução um caráter interpretativo que decresce na mesma proporção em que a importância da exterioridade na construção de sentidos é diminuída. Apesar de sustentada por concepções de linguagem divergentes<sup>31</sup>, a tradução não consegue deixar de ser abordada como reformulação.

Jakobson (1971: 64), por exemplo, concebe a linguagem como código e nem por isso exclui o fato de a tradução ser interpretativa:

---

*metáfrase; interpretação, explicação ou nova apresentação de um texto (entrecho, obra etc.) que visa torná-lo mais inteligível ou que sugere novo enfoque para o seu sentido. (Grifos meus)*

<sup>31</sup> Tal divergência consiste na oposição sentido dado/sentido construído em que o textual e definitório tanto na dimensão de contexto imediato, quanto na historicização da enunciação.

*(...) o significado de um signo lingüístico representa sua **tradução** por outro signo que pode substituí-lo. Especialmente um signo “em que ele se ache desenvolvido de modo mais completo”, como recorrentemente afirmou Peirce, o mais profundo investigador da essência dos signos. (...) Distinguimos três **modos de interpretar** um signo verbal: traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais. (Grifos meus)*

Por outro lado, Steiner (1978: 37), cujo interesse principal é o caráter interpretativo da tradução, considera o sentido em constante movimento em razão do tempo:

*Uma coisa é incontestável: a linguagem só entra em ação associada ao fator tempo. Nenhuma forma semântica se estende além da sua época. (...) Todo texto existe entre as margens de um período histórico dado. (p. 34).*

Sendo o movimento a característica principal do sentido, esse autor debita na interpretação a responsabilidade por estender a duração da enunciação além do lugar e momento em que se deu o seu acontecimento (op. cit.: 37). Assim, para ele, é um erro atribuir aos mecanismos tradutórios caráter essencialmente de codificação e decodificação. Ele insiste em que a relação que a tradução cria entre língua-alvo e língua-fonte apenas ganha pertinência através da interpretação:

*(...) para que a mensagem “passe”, é preciso que a interpretação imprima um deslocamento graças a dois*

*mecanismos a que se chama, com freqüência e equivocadamente, codificação e decodificação. (p. 38).*

Catford (1980), parece dar continuidade ao raciocínio de Steiner (op. cit) quando comenta que

*(...) tradução pode definir-se como substituição de material textual numa língua (de partida) por material textual equivalente numa outra língua (de chegada). (p. 22)*

*Um texto na língua-fonte tem um significado que é da língua de partida, e um texto na língua de chegada tem um significado que é da língua de chegada. Um texto russo, por exemplo, tem um significado russo (...), e um texto equivalente inglês tem um significado inglês. (45)*

Esse comentário reforça a idéia de que não é possível desvincular o processo interpretativo da dimensão do imaginário no sujeito. O imaginário diz respeito às representações que o usuário tem do país de origem do recorte, da imagem que o país de origem se esforça por criar no exterior, e da representação da situação de produção e do público-alvo. Nesse sentido, há uma relação de complementaridade com o cultural, se considerarmos que a cultura envolve a participação da história, do comportamento, da produção artística e científica e aspectos socioeconômicos e geográficos em relação dialética. Assim o lado ideológico e político através das relações históricas de poder influencia nas representações e no resultado da interpretação de como esses componentes funcionam.

Catford (op. cit.) produz efeito de ressonância de uma afirmação de Nida (apud Mounin, 1975: 252), nas duas referências acima. Nela, esse autor chama a atenção para o parafrástico:

*(...) a tradução consiste em produzir na língua de chegada o equivalente natural mais próximo da mensagem da língua de partida, em primeiro lugar, no que diz respeito à significação e, em seguida, no que diz respeito ao estilo”*

Nida reconhece, assim, a relação dialética forma/sentido, sendo que dela decorre que a tradução mais uma vez seja assumida como interpretação. Esse autor, contudo, dá prioridade ao homogêneo e por isso defende a existência de universais da linguagem (1993: 106) que atravessam o tempo, mas cuja configuração semântica é dada pela cultura (op. cit.: 105) que ele responsabiliza por aquilo a que chamou “paralaxe” da linguagem<sup>32</sup> (p. 6).

Arrojo (1986: 78-79) imprime uma direção diferente da referida acima. Essa pesquisadora problematiza o processo tradutório considerando que ele se dá a partir da produção de sentidos:

*Na medida em que questiona a estabilidade de qualquer texto, seja “original” ou não, e na medida em que chama a atenção para o papel do tradutor como “produtor de*

---

<sup>32</sup> Trata-se das clivagens naquilo que na AD é considerado atribuição de sentidos em função das condições de produção, mas que em Nida (op. cit.) decorrem do fato de existir correspondência entre a palavra e o mundo. Essa idéia está implícita na sua ponderação de que a linguagem não apenas representa a realidade, mas que também a distorce.

*significados, Oficina de tradução questiona também o termo original. (...) O que Oficina de tradução propõe é o reconhecimento do caráter essencialmente criativo do processo de tradução.*

O conceito que embasa a postura de Arrojo quanto à natureza dos sentidos coincide com a postura discursiva em relação com a tradução como processo de retextualização. Quando esse processo vai além do patamar da forma, torna necessário o acesso às condições de produção do texto.

Venuti (1994 e 1998), por sua parte, coincide também com a postura discursiva quando atenta à construção de sentidos que faz da tradução uma retextualização. A partir dessa premissa, esse teórico debruça-se no aspecto cultural enquanto palco em que se processa o impacto social da tradução (1998: 191) através da adequação da discursividade estrangeira aos padrões da discursividade-alvo:

*(...) As literaturas estrangeiras tendem a ser desistoricizadas pela seleção doméstica de textos para tradução, sendo afastadas das tradições literárias estrangeiras que lhes conferem a sua importância; e os textos estrangeiros são com frequência reescritos em conformidade com estilos e temas que num dado momento prevalecem nas literaturas domésticas (p. 175).*

Esse pesquisador não desconsidera efeitos negativos que o processo de adequação pode instaurar no que tange ao ideológico:

*Esses efeitos podem muito bem assumir proporções nacionais: a tradução pode criar para os países estrangeiros estereótipos que refletem os valores políticos e culturais domésticos, e assim excluem debates e conflitos que parecem estranhos à pauta doméstica (Idem).*

Essa última ponderação, quando adequada ao processo pedagógico e localizada em sala de aula, potencializa a tradução como lugar de sedimentação e/ou deslocamento da representação do estrangeiro entre os estudantes. Isso não é de pouca importância e exige atenção do pedagogo assim como a sua responsabilidade pela informação sobre as condições de produção do texto-base de que foi extraído o recorte. Isso porque a abordagem que aqui está sendo proposta exclui a atitude de indiferença a respeito do processo identitário que o contato com uma LNM e sua cultura instala.

A adequação argumentativa e a recomposição formulativa – ambas próprias da passagem de uma língua à outra – ganham pertinência quando atendem aos aspectos mencionados acima. A escolha dos termos *recomposição* e *adequação* foi feita a partir de Fuchs (op. cit.: 162-164), que aborda a paráfrase intralingual fazendo uma distinção entre reorganização – que situa no plano formal – e reestruturação, cujo funcionamento considera no plano textual e envolve as condições de produção e a assunção de enunciados como dados, os “por quê” (o contexto dado como certo) justificando a pertinência dos “como”, que também pressupõem a “tematização” (de que se trata). Pareceu-me que essa pesquisadora visa refletir na sua análise a relação dialética do

funcionamento dos dois aspectos que integram a idéia de processo parafrástico que se reproduz no processo tradutório.

Não é possível estabelecer equivalências sem “pensar sobre” o recorte discursivo com pontos de referência que lhe são alheios. Interpretar é um gesto meta e traduzir se processa nessa dimensão, ora como exercício explícito em ambiente pedagógico, ora como recurso que nos impõe a LM sem pedir permissão porque está no comando e toda exterioridade nos chega por sua mediação. É por isso que ela traça um caminho para a LNM em que ela – a LM – é ponto de partida e ponto de chegada de um percurso em que se tornou mais identificável em seus detalhes para o usuário.

Este histórico sucinto começou caracterizando a relação LNM-tradução como decorrente de um esforço por negar uma evidência que leva à negação de um aspecto constitutivo do ser humano: a inscrição na linguagem. Dados e elaborações que têm sido explicitados nas páginas desta seção visaram a justificar a idéia de que a recusa a reconhecer à LM o seu desempenho como aspecto constitutivo do processo de aprendizagem de uma LNM significa tentar diminuir-lhe o caráter fundador (Revuz, 1998: 217). Isso pode levar a sustentar idéias limites como a de que se possa dispensar em algum momento a inscrição na linguagem que constitui o sujeito e que seja possível pensar na LNM. Mas o fato é que posturas minimalistas – ou que se recusam a reconhecer o que aqui é tido como evidência – têm imprimido identidade a teorias e implementações do ensino de LNM até bem avançado o movimento comunicativo.

Visto de uma perspectiva que cuida mais do positivo do reconhecimento do desempenho da LM no processo de aprendizagem de LNM, há varias décadas que convivem posturas antagônicas umas e assimétricas outras quanto à tradução. Porém, à medida que a reconstituição cronológica se aproxima do momento atual, a literatura mostra como ganha terreno a assunção afirmativa da LM. Fatores externos à linguagem, mas altamente influentes nos rumos do ensino de LNM, estão na base da nova perspectiva a partir da qual ele começa a ser abordado.

A dinâmica social tem imprimido historicamente o ritmo das mudanças de paradigma nesta nossa área. A atenção à tradução e ao (inter)cultural está muito vinculada à contração do mundo pela ampliação do contato entre países e regiões em razão da aceleração dramática das comunicações, fomentando relações econômicas, políticas, comerciais e turísticas. Todas se fundam na relação interpessoal. Ensino de LNM e práticas sociais estão vinculadas em relação de causa-efeito e considerar isto contribui muito para a compreensão do fazer pedagógico com que estamos comprometidos.

A seguir, será discutida a relação literatura-ensino de LNM partindo do pressuposto da inexistência de vínculo orgânico entre ambas as partes, muito embora essa relação seja apresentada como natural até no nome de especialidades: Língua e Literatura Estrangeiras.

## **Capítulo IV**

### **O conflito como harmonia – literatura e ensino de LNM**

#### **1.3.2 Introdução**

Através da história do ensino de LNM, a relação entre a literatura e o ensino de LNM tem sido favorecida por uma aprovação consensual cuja pertinência é questionada neste capítulo. Para este pesquisador, o que explica essa aceitação finca-se mais no imaginário – e esse se nutre da tradição – do que em contribuições que a literatura possa trazer para o ensino de LNM considerando as prioridades a partir das quais as diversas teorias hoje atuantes organizam o trabalho didático. O capítulo que aqui se inicia discute isso e encontra clivagens entre o recurso ao literário e o ensino de LNM a partir do próprio conceito de literatura. Finalmente, é discutido como a literatura pode suprir necessidades do ensino de LNM, transformando em harmoniosa uma relação que é tida como de conflito.

É interessante que, apesar da distância cronológica, a rejeição parcial ou total às propostas do método gramática-tradução está na base das diversas teorias cuja utilidade prática já se esgotou ou que ainda coexistem no ensino de LNM. A interface literatura-ensino de LNM, porém, nunca teve a mesma ou quase nenhuma ressalva quanto a continuar entre as amostras de aplicação da linguagem apresentadas em sala de aula.

A quase unanimidade de que tem usufruído o recurso à literatura no ensino é justificada por Valdes (1986: 137), no que diz respeito ao método gramática-tradução, como decorrência do fato de que as críticas que eram feitas a essa abordagem dirigiam-se ao seu lado lingüístico, o que fez com que a literatura fosse poupada. Um comentário desse autor ganha relevo para o aspecto que aqui começa a ser tratado:

*A afirmação de que a literatura pode ser usada para ensinar cultura é provavelmente aceita com tanta amplitude que se transformou em clichê. (...) Simplesmente é tido como dado que a literatura é componente viável nos programas de segunda língua num nível apropriado e que uma das principais funções da literatura é servir de veículo para transmitir a cultura do povo que fala a língua em que ela está escrita (137).*

Desse raciocínio parece depreender-se que juntamente com o formalismo que caracterizou o dito método, existia o interesse pela inclusão do cultural – dentro dos limites epistemológicos da época<sup>33</sup> – entre seus objetivos colaterais. Esses limites se

---

<sup>33</sup> Refiro-me com isso a que a concepção de cultura prevalecte privilegiava o erudito: grandes obras da literatura “universal”. Nessa universalidade, prevalecte ainda a restrição à Europa e América do Norte e

estenderam até bem avançadas as alternativas metodológicas que foram aparecendo a ele. Nessas alternativas, em obediência a uma tradição que recua ao iluminismo (Rivière,1990: 529), a concepção elitista da cultura a associava exclusivamente à arte e ao trabalho intelectual. É interessante que tal postura continua sedimentando o uso do termo na área do ensino de LNM apesar do enfraquecimento da prevalência da concepção erudita do termo.

Por outro lado, nas metodologias que apareceram após o método gramática-tradução, o recurso à literatura tem sido mais para reforçar a atividade de leitura do que como meio para acessar a aspectos da cultura-alvo. Como será mostrado na segunda parte da tese – dedicada à análise de LD –, os exercícios e as escolhas de recortes literários levam a essa conclusão. Antes de avançar mais nas considerações que estão sendo esboçadas, torna-se necessário explicitar o que se considera literatura em função da relação com o ensino de LNM neste trabalho.

### **1.3.3 O que é literatura?**

Conquanto o conceito por trás do termo tenha evoluído através do tempo, a concepção primordial de “arte de bem escrever” (Delas, 1994; 93) continua na base de diversos enfoques do literário. Esse autor considera essa definição como inaugural dos estudos da

---

referência a manifestações artísticas, de que se exclui a literatura: autores de música erudita, artes plásticas, etc. Isso, apesar de que já começa a circular mundialmente produção literária de países da África, Oriente Médio e Ásia.

literatura como disciplina independente. Talvez baseado em Wellek (1978: 17-18) que explica que

*no século XVII apareceu o termo “belas letras”. Em 1666, Charles Perrault fez a proposta ao ministro das finanças de Louis XVI, Colbert, de criar uma Academia com uma seção de belas letras que incluiria a gramática, a eloquência e a poética (...) por essa época [o século XVIII], o termo ‘literatura’ surgiu principalmente como cultura literária, erudição, ou simplesmente conhecimento das línguas clássicas.*

Numa tentativa de organizar a didática da literatura a partir da teoria que a orienta, Delas divide os estudos literários em três períodos. O primeiro período é descrito como de tipo retórico em que o formal na prática lingüística é priorizado. O segundo período estaria marcado pela abordagem histórica do literário. Assim a história da literatura e as biografias teriam prioridade e os textos seriam usados para acessar uma época. O terceiro período, enfim, que obedeceria à concepção da imanência textual, estaria marcado pelo formalismo e o estruturalismo. A sua abordagem seria hermenêutica e nela o cultural encontraria espaço.

Já nos seus primórdios, o uso do termo literatura era semanticamente instável devido a sua abrangência<sup>34</sup> conceitual. Esse seu caráter difuso tem conseguido evitar que os esforços por defini-la reduzam essa amplidão conceitual para a qual parece ter vocação. Ela chega aos nossos dias mostrando-se pertinente tanto para referir a produção escrita de qualquer disciplina quanto a produção verbal em função estética, em que a ficção e a poesia ocupam lugar privilegiado. Isso, apesar da extensão do cânone em gênero, raça, minorias, e em configurações da obra escrita – depoimento, biografia, crônica.

Barthes (apud Delas, 1994: 93) dizia que literatura era simplesmente aquilo que se ensinava sob esse nome – *“Literatura é o que se ensina e pronto”*<sup>35</sup>. Considero que por trás dessa aparente omissão intelectual está o fato de que a prática ultrapassa tanto a teoria que permite o conforto de o professor se julgar fazendo trabalho pedagógico com a literatura sem a necessidade de uma rigorosa descrição teórica do objeto. Sendo mais explícito, Sparshott (1978: 13) justifica que a necessidade de explicar o que é literatura resulta principalmente do fato de ter que ser ensinada:

(...) *“por que há teorias sobre a natureza da literatura? A tolice humana não tem explicação: tolo não é aquele que não tem boas razões para aquilo que faz, mas aquele que desconhece as melhores*

---

<sup>34</sup> Para uns significava erudição e cultura literária e para outros, escrita pagã. Na Idade Média chegou a significar escrita litúrgica, mas já no século XIX abarcava a produção escrita de qualquer especialidade, chegando a reduzir-se à “literatura imaginativa”. (Wellek, op.cit).

<sup>35</sup> Essa frase de Roland Barthes é citada recorrentemente para fazer referência à dificuldade de definir o que é literatura. Isso porque é curioso o fato de um teórico de prestígio como ele expressar de maneira aparentemente pouco consistente a instabilidade do conceito de literatura.

*razões para não fazê-lo. E antes do mais, nós sabemos, sim, por que há teorias para a literatura. É porque a literatura deve ser ensinada, e deve existir uma justificativa razoável para ensiná-la. Toda essa necessidade de explicação é porque deve haver um problema: a prática de ensino de literatura antecedeu muito a sua justificação”.*

Hirsch (1978; 34) coincide com Barthes e Sparshott (op. cit.) quanto à base pedagógica, mas toma mais em consideração a responsabilidade do professor pela promoção humanística. Isso porque a concepção de literatura/teoria literária pressupõe uma lista de obras essenciais – o cânone:

*Literatura é qualquer texto digno de ser trabalhado junto dos estudantes por professores de literatura desde que esses textos não tenham sido abordados anteriormente em outros departamentos da escola ou da universidade. Trata-se de uma definição à qual atribuo esta virtude: encoraja-nos a pensar em nossa responsabilidade pela educação humanística e a fazermos escolhas a partir dessa responsabilidade.*

Nos comentários citados, está implícito o fato de que, quando se fala em definir literatura, o que realmente está se querendo definir é uma teoria que organize – tipologizando e, por isso, pretendendo universalizar – o tipo de produção verbal escrita de que já se tem noção e que irá justificar-se no próprio processo descritivo. A base prevalentemente estética da produção verbal a partir de valores tidos como dados numa

formação social<sup>36</sup> se apresenta como a definição mais genérica de literatura consensualmente aceita na área do ensino de LNM.

A projeção da literatura como “obra de arte verbal” (Todorov, 1979: 53), faz com que, na relação intradiscursivo/interdiscursivo, o trabalho com o primeiro ganhe destaque<sup>37</sup> por causa do caráter heterogêneo individual<sup>38</sup> que a distingue<sup>39</sup>. Isto torna possível uma produção discursiva que se distancia do comum em função da projeção verbal do imaginário do autor. Ela se dá na evocação do mundo através da criação de situações singulares ou a reprodução de situações comuns em que ressaltam os aspectos sobre os quais o autor se considera dirigindo o foco das atenções.

É evidente que os esforços por uma definição que dê conta da literatura no ensino de LM começam bem cedo, nos níveis mais elementares. Esse interesse pode ser explicado pela consideração da literatura como participante da configuração identitária do sujeito. A literatura contribui bastante para comunizar modos de significar/interpretar prevaletentes na formação social através das FD que a integram. Elas embasam modos

---

<sup>36</sup> Termo apocopado para **formação econômico-social**. Trata-se da relação sistêmica e contraditória de um modo de produção prevaletente e sua superestrutura política e ideológica. As relações sociais, onde se dão as relações de produção, fazem parte da estrutura do modo de produção. Os aspectos que configuram a consciência social (crenças, valores e doutrinas) e instituições (família, igreja, escola, indústria cultural), de que depende sua produção e reprodução, fazem parte da superestrutura (Poulantzas, 1973).

<sup>37</sup> Embora haja casos de gênero em que o “como” prevalece sobre “o quê”, ambos os aspectos não apresentam ocorrência hierárquica igual nos diversos gêneros e na literatura como um todo.

<sup>38</sup> Para Adorno (1999 apud Eagleton 1997: 116) a arte é a expressão do heterogêneo individual em contraste com o princípio hegemônico e homogeneizador de identidade: *a arte fala pelo diferencial e não-idêntico, promovendo as afirmações do particular sensual contra a tirania de alguma totalidade única*.

<sup>39</sup> Tal distinção – entre o literário e o não-literário – parece ser cada vez mais assumida como *continuum*, em termos de grau e não de tipo quando a análise se fundamenta na lingüística (Hirsch, 1978; Todorov, 1979; Miller, 1992; Kramsch, 1993).

de produzir sentidos que as identificam, como me parece que se depreende das palavras dos autores abaixo:

*O professor de francês deve, primeiramente, ensinar francês, deve habituar os seus alunos a expressar-se com adequação, corretamente, deve revelar a eles os recursos infinitos que a sua língua materna lhes oferece. Deve também formar os seus juízos e **gostos**, ensiná-los a orientar bem o seu pensamento e a reconhecer o **Belo** sob as suas formas mutáveis. Essas duas tarefas, de fato, estão intimamente ligadas: a gramática e as letras se prestam (...) ajuda mútua. Nas grandes obras da nossa literatura, a criança francesa irá aprender o melhor da sua língua e, sem a gramática, numa bela página, as mais finas nuances lhe escaparão.*

*O ensino de francês só pode ter fundamento no estudo de textos* (Clarac, 1963: 13 apud Reuter, 1996: 7). (Grifos meus)

*Ensina-se canções e contos principalmente a crianças nos seus primeiros anos de vida para ensiná-las a ler e para doutriná-las nos modos de pensar e **sentir** próprios de sua comunidade* (Sparshott, op. cit.) (Grifos meus)

Nessas duas citações destacam-se, no mínimo, dois aspectos da ordem do ideológico, do histórico e do cultural. Bolognini (1998: 8) chama a atenção para essa relação, que se apresenta performativa porque os conceitos se recobrem teoricamente, a

partir do pressuposto da AD no sentido de o sujeito ser constituído culturalmente pela linguagem.

O primeiro dos dois aspectos diz respeito à literatura na escola, que se mostra constituída socio-historicamente. O segundo se refere a que as escolhas feitas obedecem a que a opção cultural da escola é o erudito<sup>40</sup>. A explicação para isso acha-se no fato de ela arcar com a maior responsabilidade institucional pela adequação do sujeito à sociedade. Tal adequação é feita a partir de concepções estéticas cujo fundamento se encontra em valores tradicionalmente apresentados como dados – o verdadeiro, o bem e o belo<sup>41</sup> – porque, ao expandir-se pelas FD que usufruem da maior parcela do poder, comuniza-as. Isso é da maior importância porque são as FD que configuram a visibilidade da cultura.

---

<sup>40</sup> Assim classificam-se aqui conceitos, noções e produção intelectual e artística que se erguem como modelo estético e representam as preferências do grupo social no poder. Nas sociedades de origem colonial, sendo européia a remissão a esses valores e obras, implica numa violenta depreciação dos outros componentes identitários nacionais cujo lado étnico tem enorme peso e reflexos. Assim, a estética é caminho eficaz de naturalização do poder.

<sup>41</sup> Galisson (1995: 89) sustenta que isso faz parte de uma concepção de cultura e comenta: *Mas a cultura é um fim em si. Conhecer-se melhor para conduzir-se melhor (cf. cultura ordinária), aceder aos tesouros patrimoniais da literatura, das artes, e à bagagem de homem digno (cf. cultura erudita; o belo, o bem, o verdadeiro) para explorar todos os recursos de sua personalidade e pô-los a serviço do próximo, constituem as finalidades culturais de que a escola jamais tem estado isenta.*

A escola – ainda na pós-modernidade<sup>42</sup> – é uma instituição cujo funcionamento representa um esforço por conservar o que Eagleton (1993: 265) chama de **“organicidade da vida histórica”** que a prática social faz com que se enfraqueça cada vez mais. Trata-se da pretensa interdependência entre o cognitivo, o moral e o estético. Segundo esse autor, certas perguntas que a sociedade se faz – o que podemos saber? O que devemos fazer? O que nos atrai? – remetem a esses três aspectos que se agrupam em torno do conceito de estética<sup>43</sup>. A pedagogia tenta responder a elas organizando o processo de ensino – ainda – em função dessa concepção unitária.

Assim, a escola legitima concepções, firma noções e promove comportamentos que se transformam em constitutivos do sedimento da memória discursiva do sujeito. Ela está na base das identidades lingüística e nacional. A escolarização da literatura, como vimos, tem alto desempenho nesse processo e está intimamente vinculada com a

---

<sup>42</sup>A concepção de pós-modernidade que estará sendo usada nesta tese baseia-se em Usher e Edwards (1994: 6-19) que a referem como sentimento de mudança em relação à modernidade a partir de adequações a novas condições socio-históricas que implicam em reformulações conceituais e atenção a aspectos do homem e da dinâmica social cujo grau de atenção era menor ao atual ou inexistia – sujeito, heterogeneidade, discurso, identidade, texto, etc. Assim, por se tratar de sentimento ou consciência de mudança, sua definição nos moldes tradicionais torna-se insuficiente. Para satisfazer a necessidade de uma definição, o esforço em explicar *o que é só* se torna possível através da explicitação *daquilo que não é*: *O momento pós-moderno, de certo modo, pode ser visto como uma celebração e tolerância do pluralismo e da diferença* (16).

<sup>43</sup> Eagleton (op. cit.) descreve o processo como segue: *De fato, pode-se dizer, de modo um tanto exagerado, que a estética nasce no momento da falência da arte como força política, e que ela cresce sobre o cadáver de sua relevância social. Embora a produção artística represente um papel cada vez menos significativo na ordem social (...), ela transmite a esta ordem, de certo modo, um modelo ideológico que pode ajudá-la a sair de sua própria confusão – tendo marginalizado o prazer, reificado a razão e esvaziado inteiramente a moral. A estética propõe reverter essa divisão de trabalho e colocar as três regiões novamente em contato uma com as outras, mas sua generosidade tem um alto preço: ela articulará os três discursos engolindo os outros dois. Tudo agora deve se tornar estético. A verdade, o cognitivo, torna-se aquilo que satisfaz a mente ou o que nos permite nos movimentar por aí do modo mais conveniente”*

inscrição – primeira e irrepetível – na linguagem letrada<sup>44</sup>. As representações sociais de escrita, leitura e literatura são construídas via escola e determinam qualquer aproximação de uma discursividade estrangeira que não tem como acontecer sem o esforço de adequação do heterogêneo ao que se apresenta como natural.

Nesta subseção, tenho querido assinalar a necessidade de conceber o literário em função das LNM e ressaltar que o estudante participa do processo de ensino/aprendizagem com um patrimônio identitário que em nada torna possível ele ser considerado em estado de virgindade diante de qualquer prática discursiva básica com a LNM. Isto determina que o mecanismo contrastivo, sempre funcionando num segundo plano, irá arcar com uma parcela expressiva de responsabilidade pelo processo de inscrição na nova discursividade.

#### **1.3.4 1 ‘O literário em LNM**

Para integrar o título desta subseção, fiz a escolha do termo “literário” e não “literatura” devido a que sou de parecer que na tradição do ensino de LNM tem-se recorrido ao texto literário – mais concretamente a recortes dele – para o trabalho com a gramática e a leitura e não visando a sistematizar elementos que identificam uma pretensa ordem da literatura – quanto a gênero, movimento, autor, tema, etc – a partir de

---

<sup>44</sup> Com essa expressão faço referência à relação entre práticas sociais e práticas de leitura e escrita, que tem a escola como lugar privilegiado de acontecimento e ponto de partida (Street, 1984; Rockhill, 1993; Kleiman, 1995).

sua “textualidade”. Isto, qualquer que seja a inscrição com que se aborde o trabalho artístico com a linguagem.

O que parece indicar a presença de recortes de textos literários nos LD de LNM é a percepção da necessidade de considerar o componente cultural no ensino. Tal consideração se fundamenta na concepção de que a cultura é principalmente arte<sup>45</sup>. Assim, é estabelecida uma relação remissiva entre leitura/escrita e literatura, sendo considerada esta última a cristalização do trabalho contextual com a linguagem e formalmente modelar.

Em artigo sobre a inclusão do literário em LD de inglês e alemão, Arnold e Decognier (1998: 307) comentam:

*O que surpreende, quando se trata de justificar a escolha de um trecho literário, é que o que determina a escolha é o seu conteúdo cultural explícito: a Real Força Aérea na segunda guerra mundial, a corrida ao ouro na Califórnia, o índio na sociedade americana, o povoamento dos Estados Unidos ou a guerra do Vietnam. Neles prevalece o histórico muito freqüentemente e não os implícitos culturais que permitem que o estudante compreenda o sentido do que lê. Pelo contrário, recorre-se ao conteúdo cultural explícito para acessar ao conhecimento do país cuja língua é estudada: o trecho literário não é objeto primeiro de estudo, mas um pretexto.*

---

<sup>45</sup> Weinrich (1985 apud De Carlo e Acquistapace, 1997: 14) explica, relacionando a importância de uma língua à cultura enquanto arte, que no mundo helênico, não se conhecendo *nenhuma grande obra cultural* [dos bárbaros], (...) *não há razão para aprender suas línguas*, o que justificava a necessidade de aprendizagem da língua grega.

Os implícitos culturais não parecem predominar nas escolhas “culturais” dos LD. Eles perdem para as referências à história. Nessa conclusão na citação acima, há um aspecto que considero importante. Ele se depreende do fato de que geralmente o conteúdo histórico é assertivo. Ele é apresentado de tal maneira que não propicia a elaboração de questionamentos. Isto, na base do valor de verdade que historicamente foi construído em torno da letra impressa, ainda mais no formato de livro em contexto pedagógico, o que significa que os dados são veiculados para “informar”, para consumo como conhecimento apenas admitindo, em todo caso, opiniões favoráveis.

Os autores da citação referida demonstram terem implicitamente detectado o mecanismo com que funciona o “civilizatório” através de textos no ensino. Esses textos também incluem o literário quando trabalhado no sentido “informativo” do tradicional documento de civilização ou do atual “documento autêntico” cuja fonte principal é a mídia. No caso da citação em questão, atribuo o veio “civilizatório” menos à desbragada dicotomia originária povos evoluídos/ povos selvagens, do que a uma dissimulação bem arquitetada do que Elias (1978: 11 apud De Carlo e Acquistapace, 1997: 22) descreve como segue:

*(...) O termo [civilização] resume o avanço que a sociedade ocidental dos dois ou três últimos séculos acredita ter experimentado relativamente aos séculos precedentes e às sociedades contemporâneas mais “primitivas”. Através desse mesmo termo, a sociedade ocidental se esforça para caracterizar aquilo que a singulariza e de que sente orgulho: o desenvolvimento de **sua** tecnologia, **suas** regras de vida, a*

*evolução de seu conhecimento científico e de sua visão de mundo.*

(Grifos do autor)

O ensino de LNM não tem como se preservar das relações de poder refletindo-as de uma maneira ou outra – e geralmente elas se visibilizam no tratamento do cultural –, principalmente quando se trata de línguas de antigas metrópoles coloniais ou/e de atuais centros de poder. Nesses casos, sempre cintilam marcas hegemônicas<sup>46</sup> apesar dos esforços que objetivam adequações política afirmativas que é um dos elementos tipificadores da pós-modernidade. O discurso pedagógico, de que nesta tese se cobra maior efetividade em sua função de adequação-apropriação de outros discursos (Berstein, 1996), desempenha papel de muita importância no deslocamento seletivo do colonial.

Nesta subseção está sendo salientado o lado “civilizatório” enquanto aspecto ideológico que anula qualquer questionamento do literário no ensino de LNM. Originário das relações coloniais, o civilizatório ganha aceitação graças às derivas de justificações sublimadoras que recuam, como vimos, à cultura helênica e que retomaram fôlego na nossa área nas últimas décadas do século XVIII sob o Iluminismo<sup>47</sup>.

Tais derivas encontram em Diderot (1965 apud De Carlos e Acquistapace, 1997: 15) um porta-voz quando sustenta ufanistamente que a língua francesa

---

<sup>46</sup> Philipson (1992: 47) denomina “lingüicismo” o trabalho das ideologias através das línguas em função das relações de poder. Esse seu conceito é essencialmente bem próximo daquilo que Mey (1985; 16) chamou de “manipulação lingüística”.

<sup>47</sup> De Carlo e Acquistapace (op. cit.: 12) descrevem-no assim: *A convicção de que a civilização francesa tem capacidade para representar a máxima aspiração de todos os homens recua às últimas décadas do século XVIII. Essa certeza irá constituir um leit-motiv de todo o pensamento político do século XIX a ponto de transformar-se em fundamento ideológico e legitimação das conquistas coloniais.*

*é, dentre todas as línguas, a melhor construída, a mais exata e a mais estimada, a que menos tem conservado as negligências a que chamo balbuciação da primeira idade.*

Justificações como essa tiveram seu reflexo no fato de o francês chegar a desempenhar o papel de língua franca entre a realeza européia. O intuito delas era legitimar a expansão geográfica que a língua e a cultura francesas ganhavam na Europa em decorrência do crescimento do seu poder econômico e político. Obras filosóficas, trabalhos científicos – a produção de conhecimento enfim – migravam do latim para o francês.

A produção literária francesa se investiu de prestígio e com ele ungiu os seus leitores e também os que, mesmo da periferia do poder, queriam ser associados a ele. A França era considerada o maior centro de irradiação de “cultura” na Europa e *a literatura era a própria essência da “cultura” e da língua* (De Carlo e Acquistapace, op. cit.: 18), o que também marcou o ensino de francês como língua estrangeira através do componente “civilizatório<sup>48</sup>” e influenciou profundamente o ensino de LNM em geral (cf. Howatt, op. cit.).

Assim, a melhor maneira de ensinar língua era ensinar literatura, que ainda hoje continua sendo mostrar o literário para seu consumo como leitura. A literatura era tida como “o” acesso “à” cultura. O consenso que ganhou essa idéia se prolongou tanto no

---

<sup>48</sup> O “Curso de Língua e Civilização Francesas” de G. Mauger é um bom exemplo, muito imitado nas décadas de 50 e 60 do século passado.

tempo que se transformou em tradição no ensino de LNM<sup>49</sup>. Parece-me, por isso, que o que até aqui foi exposto como indícios da prevalência dessas posturas não abre espaço para questionamentos que se recusem a reconhecer esses traços no tratamento intuitivo do literário.

Esse caráter intuitivo da relação literatura/ensino de LNM está presente na inexistência de uma concepção de literatura vocacionada para suprir as necessidades do ensino de LNM. Nela, o intercultural e o tradutório se desempenhariam como aspectos iminentes. Assim, respondendo às duas perguntas-guia a que aludi na seção 2<sup>50</sup> a partir de Murphy (op. cit.), a literatura justificaria um papel que até agora tem ficado mais na dimensão das evidências.

Considero como evidências os argumentos a que se tem recorrido para fundamentar a inclusão de recortes de literatura. Evidências não precisam ser construídas teoricamente porque são sedimentadas pela intuição. É por isso que os esforços para justificar o literário se baseiam mais nos efeitos que se espera que produza nos estudantes do que numa elaboração teórica que promova as pré-noções ao nível de conjunto de princípios a partir dos quais o foco e tipo de exercícios seriam determinados.

---

<sup>49</sup> Na formação universitária de especialistas, tradicionalmente o nome da licenciatura ou bacharelado é “Língua e literatura estrangeiras” ou “Letras”. A ênfase, por razões que vêm sendo expostas aqui, sempre pende para o lado da literatura.

<sup>50</sup> “O que fazer com X que não poderia ser feito de outra maneira?” e “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 (aqui considerada discursiva) do pedagogo?”

As críticas feitas acima ganham sua pertinência dos argumentos mais recorrentes para favorecer atuais inclusões e intenções de trabalho com o literário. Aparentemente, também nisso prevalecem a tradição, o imaginário e o desejo<sup>51</sup> de professores e responsáveis pedagógicos sobre as especificidades do ensino e as expectativas do público-alvo. Isso, com a ressalva do ensino instrumental. Assim, em artigos e ensaios consultados, o que ressalta entre os argumentos são os muito indiretamente mensuráveis, como será ilustrado na próxima página.

Dentre esses argumentos, é preciso excluir os formalmente lingüísticos. Esses se condensam na consideração de que *os textos literários são exemplos acabados de linguagem em uso* (McCarthy e Carter, 1994: 135), mas se distribuem por fundamentações como a de que integra as ditas habilidades lingüísticas, ensina verbos, vocabulário em geral, etc (Ghosn, 2002: 173). Os argumentos que dizem respeito ao formalmente lingüístico não são nada difíceis de ser achados na literatura especializada. O outro tipo de argumentos a ser excluídos são os pragmaticamente instrumentais. Esses abordam o literário como monumento, como repositório de dados principalmente históricos (Gaudard, 1992: 75), etnológicos (Valdes, op. cit.), de análise textual (McCarthy e Carter, op.cit), sociolingüística (Amor, 1994: 10; Vincent, 1999: 150), psicológicos (Lits, 1994: 28).

---

<sup>51</sup> A tradição, gerenciando o imaginário e o desejo, faz com que a literatura se situe entre os patamares superiores de conhecimentos de prestígio porque a sociedade atribui a ela, dentro da educação em geral, uma parcela significativa na transmissão do bem, do verdadeiro e do belo para apreciação e detecção do sublime enquanto valor que representa a saturação estética.

Os argumentos indiretamente mensuráveis cuja intenção é justificar os recortes literários no ensino de LNM dão atenção aos efeitos do literário junto aos estudantes.

Entre esses efeitos, apresentados como objetivos, encontram-se:

- ajudar o estudante a assumir sua identidade e suas diferenças (Amor, op. cit.: 24; Lits, op. cit.: 25).
- propiciar que os estudantes reconheçam o belo sob suas formas mudáveis (Clarac, op. cit.: 31).
- cultivar nos estudantes o gosto pela poesia em LM e LNM (Akyel e Yalçin, 1990: 178).
- cultivar nos estudantes o prazer de ler (Amor, 1994: 11)
- fazer os estudantes participarem das emoções geradas na memória de outras comunidades (Solomon, 1986: 39; Akyel e Yalçin, op. cit.: 179; Kramsch, 1993: 31).
- mobilizar o estudante para sua inscrição na LNM (Tomlinson, 1986: 34; Akyel e Yalçin, 1990).
- Levar o estudante a relativizar valores, noções e comportamentos que eram tidos como únicos e naturais (Lits, 1994: 25; Delas, op. cit.: 93; Ghosn, op. cit.).

Note-se que, ressalva seja feita dos argumentos primeiro e último, acima prevalecem justificações que desconsideram que o estudante iniciante de LNM comparece à sala de aula vindo (ou ainda participando) de um processo pedagógico que o

constitui como sujeito letrado<sup>52</sup> – inclusive literário<sup>53</sup>. Assim, a representação escolarizada de leitura e escrita já existe nele, compulsoriamente transformando-o num consumidor potencial de produção literária e familiarizando-o também com o tipo de raciocínio exigido pela instituição escolar em que operar no nível meta se evidencia como principal ferramenta didática.

Parece-me, por isso, que o primeiro e o último são os argumentos em que há maior sintonia com a postura que neste trabalho se defende. Deles dependem mobilizações subjetivas e produções discursivas. Elas sempre vão ser construídas através do mecanismo contrastivo em que se desempenham as memórias individual e coletiva. Isto porque o ponto de partida para o relacional é a constituição identitária do sujeito e tais memórias a constituem. A consideração da subjetividade exige o cuidado de selecionar amostras na base do respeito à textualidade própria da obra diferentemente da descontextualização que prevalece ainda em função do formalismo lingüístico ou da concepção arqueológica da relação recorte-leitura/cultura-história.

Os traços que identificam o tratamento atual do literário na nossa especialidade de ensino podem ser elencados como segue:

- inexistência de uma concepção de literatura em função do ensino de LNM,

---

<sup>52</sup> Kramsch (1998: 56) define ser letrado assim: *significa (...) ser capaz de compreender e manipular os sentidos da língua escrita. Sendo social e, por isso, culturalmente constituídos, esses sentidos representam pensamentos, sentimentos e ações.*

<sup>53</sup> Kramsch (op.cit) defende também a existência de vários tipos de letramento entre os quais considera o letramento literário.

- as escolhas do literário por professores, autores e coordenadores parecem obedecer a decisões voluntaristas
- o foco dos exercícios propostos em LD visa mais ao lexical e à sintaxe verbal do que à produção discursiva
- desconsideram-se a textualidade própria do recorte e as condições de produção que o remetem à obra e
- o relacional não é levado em conta, apesar de se tratar de uma produção discursiva em LNM.

Nesta subsecção que ora concluo quis referir os fundamentos básicos desse estado de coisas tendo em vista a clivagem existente entre o ensino de LNM e a concepção difusa da relação que o literário possa ter com ele numa pretensa função de beneficiar seus resultados.

A seguir, pretendo tratar do vínculo entre o literário e a tradução em função do ensino de LNM, este sim considerado aqui como orgânico. Essa relação, geralmente pouco explorada, contribui para estabelecer um nexos com o ensino de LNM que produziria resultados mais condizentes com a abordagem que está sendo defendida.

### **1.3.5 Literatura e tradução: a relação orgânica**

Nesta subsecção pretendo abordar a mediação através da qual pode-se estabelecer uma relação de remissão do literário ao ensino de LNM. Ao concebê-la, visei a explicitar o modo como consigo perceber essa relação: funcional e constitutiva do

mecanismo contrastivo que gerencia todo acesso a uma LNM. Configurei tal objetivo a partir do artigo de Reuter (1996) em que discute a situação da literatura dentro do ensino de francês-LM no nível primário na França. Também nessa especialidade de ensino, a literatura está precisando de uma unanimidade básica conceitual conseqüente com a pós-modernidade. Reuter (op. cit.) justifica assim a assimetria existente entre a abordagem da literatura e o ensino da LM:

*(...) o ensino da literatura vivencia, sem dúvida, um momento histórico quanto a sua existência. Decorrido o tempo da evidência institucional e o dos grandes questionamentos ideológicos, esse ensino é discutido simultaneamente pelas dificuldades empíricas de seu exercício e pelas profundas mudanças teóricas nas ciências humanas em geral e na didática, particularmente na didática do francês (p. 14).*

Parece-me que se pode inferir desse comentário a enorme influência da tradição na tomada de decisões sobre o ensino. Isso é um fato e se dá apesar das injunções que resultam das mudanças de paradigma que têm se produzido na pedagogia e nas áreas que estabelecem vínculos com ela. Sou de parecer que, no que diz respeito à literatura no ensino de LNM, encontra-se na tradição o subsídio principal para a razão mercadológica<sup>54</sup> da presença quase obrigatória do que se apresenta como literatura.

---

<sup>54</sup> Refiro-me, com isso, a que a especialidade de formação dos atuais profissionais do ensino é Letras ou Língua e Literatura Estrangeiras, cuja ênfase subjetiva está no componente de maior prestígio – que é a literatura – como já vimos em seções anteriores. O paradoxo encontra-se em que no mercado de trabalho o espaço que a eles se abre é principalmente o da pedagogia de línguas.

Nesta tese se explicita a opinião introduzida acima. A relação literatura/LNM que está sendo configurada aqui não visa a ensinar uma a partir da outra. Do que se trata é de abordar o literário em função de acelerar e aperfeiçoar a produção discursiva. Isso, considerando a passagem necessária por ações didáticas sem as quais a consecução desse objetivo seria impossível. Elas são:

- a mobilização da subjetividade do aluno através do assunto, o gênero, o autor, a época, etc,
- a atenção a aspectos específicos do recorte da obra literária que estão na base da construção de sentidos nessa discursividade outra,
- a explicitação de certas condições de produção que funcionaram na geração do texto,
- a ativação do mecanismo contrastivo que particulariza proximidades e afastamentos da língua-cultura primeira através do qual se faz relevante a relação forma/sentido.

O último dos quatro aspectos acima participa de cada um dos outros. Todos os quatro em conjunto dão sustentação à idéia de que a tradução deve ter seu desempenho realçado na abordagem discursiva que aqui está sendo proposta. Por isso, a relação tradicional do ensino de LM que permeou o de LNM – **recorte-leitura/comentário-cultura-história** – precisa de intervenções que transformem seus pressupostos e seus efeitos. A equação acima desconsidera a textualidade originária, mas é ela que justifica a escolha do recorte. Isso me fez pensar que se tornava necessário reconfigurar a idéia

expressa pela fórmula anterior. Considerando outros aspectos, ela incluiria o texto de origem e a tradução. Seus elementos seriam: **recorte-texto/leitura-contraste-comentário**<sup>55</sup>.

Trata-se de substituir o hermenêutico – o sentido é dado – pelo discursivo (o sentido é construído) na pedagogização do literário. Isso significa reconhecer o todo da obra, enquanto referência contextual, no seu papel de configurador da produção de sentidos, que justifica os “como” e os “porquê”, e de chamar a atenção para o processo tradutório como passagem necessária do exercício de produção discursiva e operar explicitamente com essa ferramenta.

Esta pesquisa se fundamenta em que a LM preside todo o trabalho com o simbólico e a consideração desse dado configura qualquer aproximação que se faça do ensino de LNM. Tal premissa é válida para o literário e se articula com um raciocínio do qual se depreende a premissa da tese: a existência de uma **[produção literária em]** LNM pressupõe a existência de uma **[literatura em]** LM o que subsume a existência de uma representação do literário a partir dela. A abordagem meta do literário faz parte da formação letrada do estudante, de modo que o que se impõe é o trabalho com o que é novo para ele: o interlinguocultural.

---

<sup>55</sup> Este raciocínio foi construído a partir da descrição que Reuter (op. cit.: 15) faz do que ele denomina *bem literário*: *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.*

A introdução do termo acima – uma única vez aqui – deve-se a que quero frisar o fato de que considero um paradoxo tratar a relativização cultural desconsiderando formalmente que, quanto às LNM, não há separação possível entre língua e cultura quando do que se trata é de uma abordagem relacional da perspectiva discursiva. Ela implica, como sublinha Bolognini (op. cit.: 10), que:

*Não há cultura sem linguagem, e não a linguagem sem cultura.*

*E o papel normativo da cultura, dentro desse quadro, se dá pela linguagem. Pelo discurso.*

Na produção teórica consultada – e pelas razões que já foram expostas – o relacional das línguas é contornado. O que existe é a concepção de uma abordagem relacional das culturas, sob o nome de interculturalidade – com uma produção teórica importante –, em que se continua preservando a falsa idéia de ser possível trabalhar relacionalmente apenas um aspecto da dialética em que se dá o linguocultural. Neste trabalho essa relação continuará sendo chamada de interculturalidade.

Dabène (1998: 398) aponta para a necessidade de privilegiar a perspectiva contrastiva na aproximação das LNM assim:

*Se a LM é a base principal da atividade cognitiva [...] da mesma maneira que **também** o são as representações que o sujeito se faz, é importante impulsionar as reflexões contrastivas, dentro dessa perspectiva, e articulá-las com o saber metalingüístico que os estudantes já possuem. (Grifos meus)*

Tal comentário reforça a assunção aqui defendida quanto a que a ferramenta contrastiva é o recurso de maior valimento na aproximação do literário em LNM. Aproximação essa que não tem como contornar a prevalência da interpretação *para que o texto escrito passe a existir ideologicamente para o leitor* (Brunelli, 1999: 6). Essa passagem só é possível através do mecanismo tradutório. É com essa mediação que se produz o esforço de aproximar a produção discursiva não-materna da memória lingüística e vivencial do leitor<sup>56</sup>. Coste (1982: 30) se refere a isso como que de passagem, dizendo que (...) *o estudante-leitor pode revesti-la [a obra literária] com sua própria imagem.*

Gaudard (1992: 74), porém, é mais explícito ao comentar que textos literários em LNM obrigam os leitores a atribuir:

(...) *ao espaço-texto sua cor, suas ressonâncias, sua voz, que não podem ser estranhos a suas visões, a suas palavras, a suas lembranças.*

O processo referido acima por Coste e por Gaudard respectivamente, se apresenta como injunção interpretativa da leitura. Ela ganha maior visibilidade quando se trata da literatura. Tal descrição é válida tanto para a LM quanto para a LNM. Neste último caso, esse processo se complexifica em razão de inexistir acesso direto a um recorte do real que não seja o da inscrição primeira do sujeito na linguagem. A tradução, por isso,

---

<sup>56</sup> É por isso que García Yebra (1984: 32) sustenta que *o texto passa a ser algo que pertence ao tradutor e não mais é o mesmo.*

ganha o estatuto de mediador natural para tornar compatível com a memória discursiva do sujeito-leitor uma formulação que corresponde a outra.

No trabalho com o texto literário, é privilegiado o trabalho lúdico com a linguagem em função de provocar e/ou explicitar emoções (Solomon, 1986) a partir de valores diferentes ou semelhantes, mas comumente equacionados de maneira desigual. Trata-se de um trabalho singular com a linguagem, com o discurso porque para a AD, não há como separar a construção de sentidos das condições em que ela se dá. O texto literário é uma produção discursiva em que a emergência do individual ganha a maior prevalência tanto através do formal quanto do argumentativo, podendo, assim, ser considerada como configuração experimental da linguagem, sempre entre as margens da FD, em que o discurso permite ao autor trabalhar com o simbólico.

Levando isso em consideração, um comentário como o de Todorov (1987 apud Visuvalingam, 2001; 312), no qual assume que *a literatura (...) toma seus signos como empréstimo de um sistema já totalmente constituído fora dela: a linguagem, é apenas justificada pela AD considerando-o um prolongamento da história da instabilidade conceitual do objeto literatura, mas não pelo fato de “esquecer” que a literatura é linguagem, é discurso, e que a materialidade do discurso constitui sujeitos que constituem outros sempre que entra em movimento (Guimarães, 1989: 72). A literatura é discurso em movimento.*

No processo de produção literária, o autor, que construiu sentidos dentro do próprio “efeito de texto<sup>57</sup>” (Visuvalingam, op. cit.: 313), manipula-os para fazê-los significar de maneira não-idêntica nas mesmas e/ou em outras combinações possíveis. Esse processo ganha maior visibilidade no caso das LNM. Tal característica da literatura obriga o ensino de LM<sup>58</sup> a sensibilizar o estudante a respeito desse nível diferente de trabalho com a linguagem.

Cabe ao ensino de LNM aproveitar o cumprimento dessa responsabilidade da LM como propedêutica para favorecer a produção discursiva em LNM e desenvolver a sensibilidade ao discurso através do literário. Isso passa pela LM através do mecanismo tradutório. Esse processo se efetiva com tal automatismo que produz efeito de sinonímia entre ler, interpretar e traduzir.

Biguenet e Schulte (1989: ix) endossam essa visão quando consideram que

*Ler, em si, é traduzir. E traduzir é traduzir uma segunda vez (...)  
O processo de tradução abarca, na sua essência, todo o segredo da  
compreensão humana do mundo.*

Na abordagem da relação tradução/ensino de LNM no início desta seção, foi esclarecido que quando se faz referência à tradução nesta tese, trata-se do mecanismo contrastivo que auxilia a interpretação. Tenho preferido em algumas ocasiões, por isso,

---

<sup>57</sup> Para esta autora o efeito de texto consiste na dimensão semântica interna ao texto em função dele próprio, que considero que faz parte da feição “endo” da arte e a literatura (Eagleton, 1993; Adorno, 1999).

<sup>58</sup> Em seu artigo, Visuvalingam atribui essa responsabilidade ao ensino de LNM, o que revela que o seu arcabouço ainda está atrelado à tradição no que se refere à literatura.

referir esse mecanismo como processual e constante chamando-o de tradutório. Isso, para contornar teorizações próprias da tradução concebida como objetivo final de cuja análise tem resultado uma multiplicidade de teorias que a particularizam como disciplina.

Algumas dessas construções teóricas, porém, se apresentam como subsídios de muita utilidade para os propósitos visados nesta tese porque imprimem uma ordem ao que era concebido intuitivamente. No caso da abordagem que aqui está sendo feita da relação tradução/literatura, uma elaboração teórica de Steiner (1978: 34-41) ganha destaque principalmente devido a que o processo é assumido como adequação. Nela, esse autor atribui o valor de “história” apenas ao componente temporal. Isso difere da concepção discursiva, mas não antagoniza com ela. Na AD, a concepção de história, também e principalmente, implica na consideração do social. Ela envolve a interação social em cuja base estão a concepção de classe e as relações de poder, além do aspecto “tempo” (Guimarães, op.cit.: 76).

Ele o considera implicitamente como condições de produção sem as quais a linguagem seria silêncio:

*A história é um ato de fala e o tempo passado lhe serve de crivo. Vestígios como monumentos e sítios históricos, por muito concretos que eles possam ser, devem ser “lidos”, quer dizer substituídos dentro de um contexto de identificação verbal antes de receber qualquer carga afetiva. De que realidade tangível a história usufrui fora da*

*linguagem, fora de nossa fé racional em testemunhos essencialmente lingüísticos? (O silêncio, esse, não tem história) [...] O passado juntamente com a organização semântica da lembrança desenharam uma paisagem estilizada que cada cultura codifica à sua maneira (39).*

A importância que atribuo a essa observação de Steiner deve-se a seus reflexos em três aspectos que vêm sendo referidos neste trabalho:

- **a concepção de cultura**, que é atinente à memória discursiva em consequência de saberes aprendidos, adquiridos e herdados que se explicitam na ação contrastiva,

- **a inscrição subjetiva na linguagem**, tida aqui como objetivo de ensino, que considera que o aspecto afetivo precede o volitivo, o justifica e decorre de projeções individuais da memória discursiva e

- **a assunção da literatura como produzindo os efeitos de provocar e difundir emoções** (Solomon, op. cit.), assumidas como construções sociais decorrentes do imaginário e constitutivamente culturais, que configuram as “leituras” que o sujeito faz daquilo com que se depara na prática social. O seu esforço principal se concentra na criação de uma remissão direta do heterogêneo àquilo que é próprio. Nesse processo, este último aspecto decorre da cultura primeira.

A atenção prioritária a qualquer dos aspectos acima remete aos outros dois, estando na base de tudo a condição que produz esse efeito: a inscrição primeira na linguagem. A presença da LM na relação com a literatura é incontornável e sua mediação, quando aproveitada, favorece a aproximação de como sentem aqueles que

significam através de outra discursividade. Isso significa em grande medida que o esforço de tornar interpretável a língua-cultura estrangeira foi bem sucedido.

Revuz (op.cit: 224) faz referência ao fato de que esse acesso a outra discursividade parece tender mais a estabilizar-se no nível de reconhecimento e menos no nível de compartilhamento emocional. Diante de expressões e palavras próprias da língua, sabe-se a intenção e reconhece-se a carga emotiva, mas não se sente como os usuários originais.

O trabalho com a literatura se apresenta como o lugar onde um dos exercícios prioritários é explicitar o funcionamento do que trabalha oculto. A ferramenta contrastiva é responsável por isso. A relação tradução/literatura – sempre dentro do patamar de complexidade que o ensino de LNM permite – conjuga o trabalho lúdico com a linguagem através do formal com o resultado final do desempenho artístico na construção textual<sup>59</sup>. Essa relação explicita a contradição dialética entre forma e sentido no uso da linguagem e envolve a consideração de fatores históricos e sociais que o legitimam.

A literatura costuma estar presente desde as primeiras etapas da constituição subjetiva da criança através das narrativas oralizadas e as alusões a elas no livro infantil

---

<sup>59</sup> Wiltmart (2002; 16) comenta que o trabalho de correção tradutória ou, melhor, os comentários do professor durante o processo de ajustamento de equivalências, só se transformam em conflito quando há discordâncias quanto ao léxico ou ao estilo porque é aí onde está mais exposta a inscrição do sujeito na linguagem, sendo, por isso, a corda mais sensível. Nesse caso, trata-se de uma avaliação negativa do aprendiz quanto ao modo como opera com o que para ele é natural e inquestionável.

com suas imagens e suas palavras e na transmissão institucionalizada do ser, do saber e do agir considerados mais pertinentes. Ela é um dos recursos padronizadores do parafrástico na linguagem.

A tradução é o recurso à paráfrase num nível de complexidade com que raramente o estudante tinha sido levado a operar. Nesse patamar, o seu saber discursivo de operação com a linguagem é, primeiro, estremeado – como obriga o contato com uma LNM em situação de aprendizagem –, para depois ser reforçado e enriquecido pela visualização de aspectos a que antes não prestava atenção do modo como se olha o alheio.

O recurso à literatura, no ensino de LNM, é um meio pretensamente expedito para fazer com que o estudante possa ser numa outra língua sem quebrar regras seguidas no seu letramento originário. Isso porque a literatura tem se desempenhado didaticamente para transmitir e firmar os padrões ideológicos e culturais predominantes na formação social via as FD que foram erguidas ao estatuto de referenciais. Não há como contornar o recurso à tradução nesse caminho singular que se revela de retorno. Nas LNM, o caminho do novo transforma-se em percurso de retorno do velho, mas com a vantagem de poder comparar, relativizar, para ser maior a possibilidade de dizer no diferente e menor a distancia entre o saber e o sentir.

Na segunda parte, a seguir, como previsto, serão analisados LD de ELE visando a mostrar o funcionamento, na prática, das considerações até aqui feitas. Isso, como

exercício prévio para, finalmente – já na terceira parte – apresentar um esboço de proposta discursiva do trabalho com a literatura em função da consideração da cultura pela via da tradução.

## **SEGUNDA PARTE – A ANÁLISE**

## **Capítulo V**

### **O LD como plataforma**

#### **2. Introdução**

Nesta segunda parte, será abordado o funcionamento prático da relação literatura/tradução em que o segundo componente é o responsável pelo funcionamento da literatura no ensino de LNM. Para isso, será analisada a sua consideração em LD de ELE, onde em geral esses dois aspectos não aparecem na conjunção que nesta tese é defendida. Como já foi exposto em detalhe na primeira parte, as concepções de literatura e de tradução de que aqui se trata afastam-se da visão ordinária que se tem delas enquanto finalidade em si de modos especializados de trabalho com a linguagem. Isto porque no ensino de LNM são tratadas como ferramentas de segunda ordem, como poderá ser constatado.

## 2.1 O LD de LNM

A importância da tradução e da literatura no ensino de LNM não é pouca no todo sistêmico que é o LD. Isso, em razão de que ele tem gerenciado a inscrição teórica dos docentes e configurado o seu desempenho didático em sala de aula. Isso é devido a que lhe tem sido atribuído o lugar de saber definitivo<sup>60</sup>, de padrão de correção, de adequação possível (Souza, 1999: 27).

O LD de LNM é considerado como modelo lingüístico. Ele usufrui do protagonismo ganho pelos LD do ensino geral no processo de letramento escolar tradicional<sup>61</sup> que Bertoldo (2000: 125) descreve como:

*(...) práticas de leitura e escrita, desenvolvidas na escola, prioritariamente voltadas para a realização de tarefas escolares: preencher lacunas, escolher a opção correta, ler e interpretar textos a partir de roteiros propostos por livros didáticos, dentre outras.*

Acho que no sentido das tarefas escolares que acima são descritas, o LD de LNM é o seu melhor exemplo. Nele, se reproduz a concepção de transparência da linguagem,

---

<sup>60</sup> Essa concepção de saber definitivo, de “já aí”, do qual é preciso se aproximar para retê-lo mentalmente através da memorização, recua aos tempos em que ainda inexistia a concepção performativa de ensino/aprendizagem que Ausubel (1963) firmou na teoria, mas que, de fato, no LD contemporâneo ainda continua sendo desconsiderada. Quando se concebe um público-alvo universal e se recorre à automatização através da repetição mecânica, estão sendo desconsiderados pressupostos da teoria de Ausubel como os conhecimentos prévios que propiciam estratégias individuais de aprendizagem e o acesso à rotinização precedido pela compreensão do sentido.

<sup>61</sup> Este pesquisador estabelece uma diferença entre letramento escolar – próprio do ensino não-universitário – e letramento acadêmico, próprio do ensino de terceiro grau. Isso, baseado em Williams e Snipper (1992: 8).

de relação simétrica linguagem/mundo. Isso reforça a assunção de um saber decifrável na linguagem como decorrência do fato de que ela é considerada prevalecentemente unívoca e leva à atribuição de verdade de que o LD usufrui. Um dos efeitos do LD é consequência disso: ele consegue a comunhão de estudantes e professores no papel de usuários. Nesse sentido, coincido com Grigoletto (1999: 68) que, abalizando a idéia anterior, conclui que:

*(...) o livro do professor [traz] prefácios curtos, nos quais o autor geralmente não se estende em justificações sobre a metodologia adotada ou os conteúdos privilegiados, como se tais aspectos estivessem legitimados a priori. O professor [...] é visto como usuário, assim como o aluno, e não como analista.*

O LD tem acompanhado a massificação do acesso à escola, suprimindo necessidades do professor no seu desempenho didático, ganhando protagonismo e tornando-se necessário no processo pedagógico. Essa característica parece ter atraído a iniciativa privada que tem feito grandes investimentos na sua produção. Ela desempenha papel significativo no fomento, gerenciamento e implementação do LD. Nesse sentido, Bolognini (199: 56) aponta que:

*A abordagem comunicativa propiciou a produção de livros didáticos que se destacam pela sua apresentação já no primeiro contato. Esses manuais são muito ilustrados e sua diagramação é bem cuidada. Eles deixaram de ser um simples livro, e assumiram*

*também a função de cartão postal do país onde se fala a língua-alvo*  
(...)

Esse lado empresarial que acompanha a razão pedagógica que justifica a existência do LD explica a variedade de títulos que anualmente são propostos aos profissionais da área.

### **2.1.1 O LD de ELE**

O traço empresarial referido acima se manifesta, no caso do LD de ELE, através de um expediente que ressalta aos olhos do usuário: a maioria dos títulos apresenta na capa ou na primeira página o dizer “*Edición brasileña*” (Apêndice 2), mas quando se vai em busca de elementos que justifiquem esse rótulo, muito pouco ou nada aparece. Tal expediente não teria maiores reflexos no produto que veicula, se não se tratasse de uma língua que tem como especificidade a enorme transparência – formal e textual – que prevalece na relação com a dos estudantes, e que no aspecto relativo à inscrição da pesquisa exige atenção particular.

Tal atenção visa tanto a não reproduzir a sobrevalorização costumeira dos ditos falsos amigos, quanto a não se omitir diante do que o engodo mercadológico da pretensa “edição brasileira” implica em desperdício de tempo de docentes e estudantes. Isso porque se dedica tempo e espaço desnecessário a explicações e exercícios que não representam dificuldade para o público brasileiro. Serrani (1993:188) se referiu a esse tipo de situação interrogando-se assim:

*(...) ¿por qué mantener para situaciones tipológicamente próximas criterios didácticos adecuados para situaciones pedagógicas en que la distancia entre las lenguas de partida y meta es más grande?*

Um dos traços principais dos LD de ensino de espanhol no Brasil é sua procedência geográfica. Trata-se de materiais didáticos produzidos na Espanha. Considero que isto se produz por três razões:

- a produção de material didático para a área no país e na América hispanofalante é em geral de dimensão pouco expressiva,
- a Espanha tem envidado grandes esforços na produção de materiais didáticos por razões comerciais e políticas,
- a procura de material didático primeiramente na Espanha – apesar de nos EU existir uma longa e sólida tradição de seu ensino e, em menor medida, no México e na Argentina – obedece ao critério inscrito no discurso colonial de que a variante “melhor” na LNM é a da antiga metrópole<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Esse monopólio de fato da produção de materiais didáticos de ELE implica, no mínimo, num paradoxo. Ele confirma que a importância e as atenções dispensadas ao espanhol no Brasil se devem principalmente à dinamização das relações com a América hispânica e mais pontualmente com os países da fronteira sul e sudoeste e os outros países que consideram perspectivamente candidatos a um relacionamento econômico integrador. A variante lingüística, por sinal, de três deles – a Argentina, o Uruguai e o Paraguai – contrasta muito com a norma ibérica (Bugel, 1998).

A procedência dos títulos selecionados, além dos aspectos explicitados no início da tese<sup>63</sup>, também determinou que os três títulos correspondentes respectivamente a níveis de complexidade didática diferentes fossem abordados em bloco e separadamente do título em que será considerado o seu funcionamento sistêmico e que propositalmente foi escolhido por ser um dos escassos títulos brasileiros.

*Ven*, nível elementar; *Cumbre*, nível intermediário, *Punto Final*, nível avançado, e *Hacia el español* são os títulos através dos quais será feita a análise da consideração prática da literatura e a tradução no ensino de ELE. No caso do último título, a exploração da sua proposta didática justificará a explicitação de propostas concretas de trabalho com a relação literatura/tradução. Isso porque essa etapa foi antecedida pela abordagem crítica que a seguir será feita do que nos três primeiros títulos (não) é concebido como trabalho pertinente com a literatura e a tradução.

## Capítulo VI

### O LD e suas noções

#### 2.2 Três títulos e um enfoque

---

<sup>63</sup> Que fossem de uso comum nas universidades públicas do Estado São Paulo, que atentassem a pelo menos dois dos aspectos focalizados na pesquisa, que não pertencessem à mesma editora.

O traço didático que vincula os três títulos escolhidos não se afasta do comum das publicações metodológicas para o ensino de LNM: a inscrição cognitivista que se reflete na ênfase gramatical com que foi organizado o conjunto do material didático. Isto é da maior importância para avaliar a pertinência do esforço por introduzir explicitamente nomenclatura gramatical para o público-alvo operar com ela em função de que a língua é tida como código. Os exemplos abaixo ilustram isso:

*Haz una lista de todos los verbos que aparecen en el texto de la encuesta anterior. Luego escribe las formas del pretérito indefinido de cada uno de ellos, clasificándolas en **formas regulares** y **formas irregulares** (Cumbre, p.2).*

*Subraya e identifica en estas oraciones todos los pronombres que actúen como complemento de objeto directo o indirecto (Punto Final, p.68).*

Ou implicitamente em substituições mecânicas em que o foco está na forma:

***Pon las frases en el tiempo adecuado.***

***- ¿Está Marta?***

***- Sí, soy yo.***

- *Marta, soy Cloti, ¿qué (hacer)-----estás haciendo?*

*En parejas. A pregunta y B responde negativamente:*

*-¿Ha llamado alguien por teléfono?*

*-No, no ha llamado nadie (Ven, pp.109 e 127).*

Chamo a atenção para isso, fora do âmbito de como são abordados o literário e o tradutório porque se trata do fundamento do trabalho didático que cada volume propicia com todos os materiais. Por causa das decorrências do formalismo no tratamento do literário na leitura, isso merece ser considerado.

O equacionamento pedagógico nos três volumes em foco parece demonstrar que privilegiar a forma implica em desconsiderar que os sentidos são produzidos e que a ideologia e a cultura participam desse processo sustentando e atravessando todo o trabalho com a linguagem. Em consequência de tal “esquecimento”, a interpretação reduz-se ao estabelecimento de equivalências codificadas em que se desconsidera o heterogêneo histórico – próprio do discurso (Orlandi, 1996) – e o heterogêneo individual – próprio da arte (Adorno, 1988) –, ambos os componentes presentes no texto literário.

A partir do pressuposto do sentido como dado, o lugar atribuído à interpretação e, por isso, ao contrastivo reduz-se ao meramente formal em função de dois fatores:

- a gramática:

***Sustituye los verbos conjugados en presente por formas verbales del pasado. Discute los valores de los tiempos.***

*Matilde Urrutia, mi mujer*

*Mi mujer es provinciana como yo. Aunque esto no interesa a nadie, somos felices. Dividimos nuestro tiempo en común en largas permanencias en la solitaria costa de Chile. No en verano, porque el litoral reseco por el sol se muestra entonces amarillo y desértico. Sí en invierno, cuando en extraña floración se viste con las lluvias y el frío, de verde y amarillo, de azul y de purpúreo. Algunas veces subimos del salvaje y solitario océano a la nerviosa ciudad de Santiago, en la que juntos padecemos con la complicada existencia de los demás (...).*

***Confieso que he vivido, Pablo Neruda ( Punto final, p.18).***

- e a recorrente atenção intradiscursiva<sup>64</sup> mediante o ***quê, quem, quando,***

***onde, como e por quê:***

*Lee atentamente y responde de manera corta según lo que entendiste: ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?*

***...Así transcurrió el tiempo y llegó el que había sido señalado para la boda. La casa de los Reinoso andaba toda revuelta con los preparativos que hacían. Una cuadrilla de artesanos pulía los***

---

<sup>64</sup> Refiro-me com isso à conservação do foco na linearidade formal da enunciação, à abordagem das combinatorias com uma perspectiva heurística.

*suelos. (...) La modista iba y venía, casi a diario, a probar a la desposada las prendas del ajuar, las vecinas acudían a curiosear las novedades y en las sobremesas de la familia no se hablaba sino de las familias que debían asistir a la boda clasificándolas cuidadosamente en las dos categorías de padrinos y simples invitados (...).*

*El cuarto de enfrente, Rómulo Gallegos, (Ven, p.73)*

Desatendem-se, assim, singularidades locais e individuais da língua nos planos intradiscursivo – da ordem do formulativo – e interdiscursivo, que é da ordem do histórico-ideológico, a partir das quais o tradutório ganha dimensão discursiva. Exercícios com uma ancoragem discursiva como os que abaixo sugiro, poderiam atrair a atenção para diferenças formais e discursivas:

**Explique que desconfortos para o casal existem em Santiago.**

**Passe para o português:** *A veces subimos del salvaje y solitario océano a la nerviosa ciudad de Santiago.*

**Como você diria em português:**

*Así transcurrió el tiempo y llegó el que había sido señalado para la boda.*

Considero que sem imprimir textualidade ao enunciado –e a proposta é que isso se consegue apenas estabelecendo uma remissão a um texto, com sua ordem

formativa e argumentativa – a tradução se reduz à forma. Os três exemplos acima parecem sustentar como o textual pode funcionar em exercícios tradutórios em ambiente pedagógico. Isto, contrariamente a como a tradução é proposta nos três títulos e que abaixo comento.

### 2.2.1 A noção de tradução

No item anterior, comentei que a concepção de interpretação com que operam os três LD faz com que o contrastivo se reduza à forma, esvaziando-se da sua dimensão discursiva. Os exercícios tradutórios, porém, quando incluídos entre os recursos didáticos dos livros, respondem à assunção da linguagem como código, limitando-se a

- listas de palavras:

*En parejas: ¿cómo se dice en vuestro idioma?*

*Teja, tejado, balcón, fachada, ladrillo, techo, reja, puerta de entrada, cristales, jardineras, portal. (Cumbre, p.38),*

- orações subordinadas em ausência das principais:

*Traduce a tu idioma las siguientes frases:*

*...aunque muchas de ellas sean desconocidas...*

*...aunque muchas de ellas no hayan sido descubiertas*

*Observa especialmente cómo has traducido los verbos. ¿Coinciden los tiempos verbales en español y en tu idioma? (Cumbre, p.58)*

- palavras e expressões idiomáticas e formulaicas:

*Explica en español el significado de:*

*Vale la pena, estoy satisfecha, relaciones personales, adecuada para, empresarias, jefa, me defiende bien, presenta problemas.*

*Traduce esas mismas palabras a tu idioma. (Cumbre, p,67).*

- orações num tempo verbal determinado:

*Traducid a vuestro idioma estas oraciones:*

***Dudo del futuro.***

***Parece que Leonardo no llegó a construir un modelo útil.***

*Yo pensaba que la bicicleta era una invención de la tecnología hispana.*

***Dudo que la bicicleta sea un invento español.***

*Pero ahora creo que todos saben montar en bici.*

*Comparad el tiempo del verbo español que aparece en cursiva y el tiempo del verbo en vuestra lengua. (Cumbre, p. 121)*

Tudo curiosamente aparenta evadir o textual que, isto sim, é considerado discursivamente o desempenho natural da linguagem. A tradução ou a simples paráfrase na LM de períodos compostos e parágrafos curtos contribuiria para textualizar a enunciação. Com isso, o interdiscursivo seria posto para operar, abrindo-se espaço

para o intercultural. Nesse esforço seria, então, ressaltada a relação materialidade lingüística/sentido.

Em nenhum dos volumes é sugerida a tradução, individual ou grupal, de recortes literários ou a comparação de uma tradução profissional com o recorte original para, a partir dos comentários que provocaria, explicitar a relação inter/intradiscursiva. Ou ainda, o que poderia ser regra, detectar marcas da literaridade e estabelecer equivalências na LM, o que contribuiria mais para a inscrição na outra discursividade.

Além da inscrição teórica cognitivista, um aspecto bem significativo a que já chamei “engodo mercadológico” me parece contribuir para a desconsideração do contrastivo a partir do textual. Os três títulos carecem de um público-alvo real e, em sendo virtual, não é lusofalante. Isso justifica exercícios como os que abaixo coloco como exemplo:

*Escucha estas palabras y observa cuál es la sílaba más fuerte:*

***Próximo    bocadillo    semana***

***montaña    estación    práctico*** (Ven, p. 107)

*Completa las frases con ser o estar:*

*Si \_\_\_\_\_ capaz de dejar de fumar, me harás muy feliz.*

*Los atletas \_\_\_\_\_ habituados a un ritmo de vida diferente.*

*¡Qué seco \_\_\_\_\_ el invierno pasado!*

*\_\_\_\_\_ obras de arte muy costosas.*

*A mediodía seguramente \_\_\_\_\_ en casa. (Punto final, p. 97)*

A inexistência de uma referência de língua-cultura padrão real – com suas marcas históricas, ideológicas, culturais e linguageiras próprias – tem efeitos não pouco importantes. Não havendo língua real à qual contrapor a LNM – o que ativaria o contrastivo e suas decorrências tradutória e intercultural – exercícios e abordagens de aspectos da LNM não conseguem mobilizar os estudantes ou o fazem de maneira precária, como decorre dos dois exercícios acima.

A relação LM/LNM que se instaura no processo pedagógico é focalizada nesta tese considerando que a memória discursiva do estudante é fundamental para acessar outra discursividade tornando-a significativa. Isso se dá quando ela é posta em contraste com a discursividade de inscrição primeira na linguagem. Por isso, a minha opinião é que uma abordagem pedagógica que privilegia o formal – a gramática, lista de palavras, somatória de frases – e não chama a atenção para o textual-discursivo, em que as condições de produção são determinantes, anula a ativação de mecanismos contrastivos cuja conseqüência seria a textualização da produção lingüística.

Tal textualização, considerando os focos desta pesquisa, pode ser conseguida a partir do trabalho com recortes literários. O recurso à literatura, com essa perspectiva,

implica ter uma concepção dela diferente da noção com que parecem operar os três LD e que a seguir é abordada.

### 2.2.2 A noção de literatura

A estruturação dos LDs em questão é escorada por conceitos claramente estabelecidos – embora não explicitados (cf. Grigoletto, op. cit.: 68) – de linguagem (transparente, sentido dado) e de sujeito (monolítico). Deles resultam outros conceitos não menos importantes como o de interpretação, tradução, cultura e literatura e o lugar que ocupam no processo pedagógico. Esses, porém, são reduzidos ao nível de noção porque deixados à mercê da intuição do professor.

O caráter discricionário do trabalho com a literatura, aliás, está presente nos três volumes<sup>65</sup>. As instruções que tipificam o funcionamento do LD em outros aspectos inexistem quando se trata de trechos literários. O recorte é posto no LD, geralmente no final de cada unidade onde é consensualmente considerado o melhor lugar para o “cultural<sup>66</sup>”.

---

<sup>65</sup> Esse é expediente muito recorrente e efetivo para contornar a concepção difusa de literatura dos autores de LD em geral ou, quem sabe, reforçar uma concepção em que o resultado de um trabalho lúdico com a linguagem só é pertinente *após um sólido estabelecimento dos fundamentos da língua oral e da língua escrita usuais* (Coste, 1969 apud Amor, 1994: 9).

<sup>66</sup> Em *Ven*, a literatura aparece na seção de “**objetivos culturais**”; em *Cumbre*, como **Texto** no final de cada unidade, e em *Punto final*, como **Palavras escritas por...** e como justificção para o trabalho com a gramática em seção chamada de **Aprieta los codos** (Apêndice 4).

Por outro lado, há até exercícios sobre o literário que chegam a ser propostas-limite e denunciam que tipo de conceito de literatura alguns autores de LD têm e transmitem para os usuários. Em *Ven*, á página 61, é introduzido um poema de Manuel Machado intitulado *Hablando de gustos*, em cuja construção intervêm diagramação, fraseologia e a interface geografia/história/cultura:

***HABLANDO DE GUSTOS***

*Al español le gusta...*

*... dormir*      *“La buena suerte durmiendo al hombre  
le viene”*

*Refrán español.*

*... comer bien*      *“Agua poca y jamón hasta la boca”*

*Refrán español.*

*... su tierra*      *Cádiz, salada claridad. Granada,  
agua oculta que llora.*

*Romana y mora, Córdoba callada.*

*Málaga, cantaora.*

*Almería, dorada.*

*Plateado, Jaén. Huelva, la orilla*

*De las tres carabelas*

*y Sevilla.*

*M. Machado. Phoenix, 1936.*

Existindo várias entradas para a exploração do discursivo, que implica no contrastivo – provérbios, história, geografia, etc –, os autores fazem uma proposta reducionista ou vaga aos professores:

**¿Qué comparaciones aparecen en la poesía de Machado?**

A seguir apresentam outro poema:

*Me gusta ver el sol...!No para de llover!*

*Te gusta estar conmigo...!Qué le vamos a hacer!*

*La niña está muy sola... y le gusta querer.*

*Me gusta, te gusta, le gusta*

*¡Y el mundo está al revés!*

Evidentemente, a escolha do poema deve-se ao verbo “gustar” que em aparência se quer automatizar através da repetição. Não se faz sugestão explícita de qualquer exercício a partir do literário considerando a oralização a que a poesia obriga por causa do ritmo e a sonoridade das escolhas fonéticas – tipo de palavras, rima, prevalência de tipos de som – com que o autor cria efeitos de sentido. Ou focalizando a tradução a

partir da qual a impossibilidade da equivalência termo a termo, os acréscimos e as reduções viriam à tona e seriam estabelecidas as causas dessas mudanças.

Curiosamente, pede-se ao estudante:

***Intenta hacer un pequeño poema hablando de tus gustos.***

Exercício esse que propicia interrogações a respeito do conceito de literatura, de poesia e de linguagem dos autores.

Concepções que contradizem objetivos finais do ensino de LNM<sup>67</sup> poderiam ter reflexos negativos no desempenho dos professores a ponto de comprometer resultados práticos da própria inscrição teórica. Entretanto, não é isso o que acontece. A razão está em que geralmente é desnecessário o “manuseio” de conceitos do próprio professor para si mesmo ou junto aos estudantes. O papel do professor em relação ao LD no contexto empresarial do ensino de LD ou o caráter periférico das LNM no ensino público fundamental e médio – a carga horária reflete isso –, os níveis de rigor teórico exigidos do professor são baixos e a obrigatoriedade de cumprir programas pressiona-o muito. Assim, ele limita-se a dar conta do programa e a “seguir” o LD.

No âmbito do terceiro grau onde, porém, a formação acadêmica é responsável por um alto senso crítico dos professores. A dependência do LD, por isso, é bem menor, o que não quer dizer que inexistente. Um dos efeitos do LD na prática pedagógica é

---

<sup>67</sup> Na atual fase tardia do movimento comunicativo cada vez mais a textualidade figura entre as prioridades, o que se reflete nos LD, embora não da perspectiva da AD, mas da pragmática e da lingüística textual.

precisamente criar nexos de dependência no professor por causa das pretensas soluções didáticas prontas que oferece, acenando com uma economia de tempo e esforço criativo dos professores em função de exercícios particularizados para as condições dos diversos ambientes pedagógicos.

Nos três títulos sob análise, o literário parece ter sido introduzido para oferecer um mostruário de obras e autores, em que prevalece a atenção aos segundos. Ícones da literatura hispânica são incluídos num cânone que é apenas considerado assim em função do nome dos autores e não em critérios de outro tipo. Essa conclusão decorre do fato de que a inclusão de um gênero literário ou outro não obedece a critérios literários ou discursivos, dado que o tratamento gramático-formalista é o mesmo para todos. Penso, por isso, que o fato de a narrativa prevalecer em todos os títulos obedece aos pressupostos teóricos da didática das línguas em que se atende ao uso cotidiano do qual cognitivistas e sociolinguístas consideram que a narrativa está pretensamente<sup>68</sup> mais próxima. Assim, torna-se difícil, se não impossível, estabelecer uma racionalidade diferente da argumentada até aqui para os autores<sup>69</sup> e recortes mínimos de obras (Apêndice 3).

Em *Cumbre*, foram incluídos trechos de obras de autores como García Márquez, Camilo José Cela e Rafael Alberti. Foram 15 autores, sete dos quais são espanhóis.

---

<sup>68</sup> Pretensamente porque o literário é uma variante do trabalho discursivo com a língua em que o distanciamento do uso mais freqüente da língua é aspecto distintivo, como já foi referido.

<sup>69</sup> Nos três LD, os autores latino-americanos são maioria, apesar de que em cada título quase a metade é de autores espanhóis devido ao país de procedência da edição.

Apenas dois participaram da seleção com poemas. No caso de *Ven*, dos oito títulos, a autoria de quatro é espanhola. Entre os autores incluídos se encontram Miguel Hernández e Rómulo Gallegos. Neste título, se dá o caso inverso do LD Cumbre, mas a explicação não parece obedecer a um critério ancorado na literatura ou no discurso, mas tratar-se de uma preferência dos autores. Isso, principalmente se considerarmos que o título corresponde ao nível básico.

No LD correspondente ao nível avançado – Punto final –, dos quinze trechos selecionados, seis correspondem a autores espanhóis. Entre os autores que foram incluídos no título aparecem Mercé Redoreda, Miguel Barnet e Jorge Luís Borges. Todos os recortes pertencem ao gênero narrativa, o que reforça que a escolha foi baseada em pressupostos alheios aos literários.

O interesse em apresentar apenas trechos avulsos mínimos sem remissão ao todo da obra de que fazem parte parece obedecer a um dos reflexos sociais da literatura ancorados na tradição e atinentes ao imaginário. Na tradição, além de arte, a literatura representa conhecimento – mesmo que tão-somente seja de nomes de obras e autores –, confere prestígio e favorece uma certa empatia em círculos letrados, o que propiciaria eventualmente promoção social.

Por outro lado, o esforço em apresentar amostras de literatura em espanhol sem delimitar regiões e países de origem cria a impressão da existência de uma literatura que é mais homogênea do que heterogênea no que se refere à língua. Isso, em aberta

contradição com o fato de que, por se tratar de literatura, a sugestão da existência de uma pretensa língua genérica<sup>70</sup> contradiz a essência do discurso em função estética onde a partir do heterogêneo nacional, é projetado o heterogêneo individual.

Às páginas 24 e 25 de *Punto Final*, numa seção em que são apresentadas “*escritoras da Espanha e Hispano-américa*” com a data de nascimento, a primeira obra publicada e as subseqüentes, aparentemente para justificar apenas a introdução do “cultural”, pede-se ao estudante para ligar o quadro dos dados pessoais com outro onde aparece um trecho com o título da obra e aí termina o “borrifo literário- cultural” (Apêndice 4).

O trabalho didático que os três títulos apresentam parece esforçar-se na direção da evasão do textual, da desconsideração do heterogêneo e, em conseqüência, da redução do interpretativo como traços recorrentes. A organização dos aspectos que integram sua proposta justifica uma tentativa de compactação do que se dá atomizado: a produção de sentidos.

Assumir tais aspectos como totalmente passíveis de “correção” implica tentar subverter os fundamentos teóricos a partir dos quais é feita a proposta pedagógica

---

<sup>70</sup> A propensão a atribuir caráter de fato a essa idéia decorre da função homogeneizadora da escrita. Ela dilui diferenças em função de uma aproximação (no caso do espanhol) da norma da antiga metrópole. Isso faz com que em muitos casos seja gerenciado o recurso a localismos que dificultem a compreensão do leitor estrangeiro, principalmente espanhol (Rama, 1985; 30, 60-63).

cognitivista<sup>71</sup> para as LNM. As ferramentas discursivas trabalham no espaço que esses fundamentos ocupam. Elas se desempenham coincidindo muito com o que McLaren (op. cit.: 36) chama de “pedagogia crítica”:

*Com efeito, a pedagogia crítica enquanto forma de cultura política se refere a uma forma de teoria curricular cuja aplicação privilegia o histórico, o cultural e o discursivo em relação aos materiais em sala de aula e às práticas pedagógicas.*

Dada a assimetria sempre existente entre a filosofia da educação e as práticas sociais, aquela sempre se questiona, se reformula e se projeta a uma certa distância do que se dá na dinâmica social em constante processo de mudança. É essa uma das razões pelas quais a educação é caudatária das práticas sociais apesar de existir entre as duas uma certa defasagem com que a educação se debate tentando adequar-se a um presente que lhe é fugidio. Por outro lado, o seu vínculo com o passado faz com que transforme práticas sociais em tradição.

No caso particular do ensino de LNM, essa característica tem se manifestado na evolução metodológica que aceleradamente percorreu o século passado, chegando a este com claros sinais da herança oitocentista no que tange ao literário e novecentista no que diz respeito à tradução. A intervenção discursiva no processo pedagógico não visa à

---

<sup>71</sup> McLaren (1997: 35-36) se refere ao cognitivismo na educação em geral assim: *A escola tem como direção principal de trabalho, no que se refere às práticas pedagógicas e aos métodos de ensino, o estabelecimento de um vínculo com uma lista de modelos de ensino aplicáveis em condições específicas. Em tais condições questões relativas à cultura e ao poder são totalmente desconsideradas ou marginalizadas, em favor de questões que têm a ver com propriedades processuais, estratégias de aprendizagem, teorias desenvolvimentistas e efeitos de comportamento.*

substituição, mas à adequação a pressupostos que decorrem dos novos tempos e que só podem levar a deslocamentos necessários. Esse processo pedagógico sobre o qual se pretende agir é, de início, considerado “o” legítimo pelo poder público e pela escola, o que antecipa muita resistência.

Abordar criticamente o LD significa se mostrar a favor de uma reformulação dos objetivos da educação num país e esses estão em relação simétrica com a ordem socioeconômica. Isso porque o ensino público e privado e os meios através dos quais ele se concretiza, sendo agentes, também garantem a continuidade ideológica e a estabilidade da formação social.

A seguir, como antecipado no início desta subseção, será feita a análise de um título de produção brasileira considerando a sua proposta didática de maneira sistêmica, mas visando à literatura e à participação de LM através do contrastivo. Isto servirá de patamar para esboçar uma proposta prática discursiva de abordagem didática do literário em função do ensino de LNM.

## **Capítulo VII**

### **Operando com as noções**

#### **2.3 Os recursos do método: *¿Hacia qué español?***

O interesse em analisar um LD de ELE de produção nacional, no contexto desta tese, encontra justificação didática na observação do funcionamento sistêmico das escolhas metodológicas e lingüísticas dos autores. Isso não faria diferença do trabalho feito na subseção precedente, se não fossem consideradas presunções decorrentes do fato de que o português do Brasil estaria operando de maneira automática na organização desse projeto de ensino de ELE, diferentemente da falsidade que rotula a maior parte dos LD de procedência espanhola.

Em razão dos aspectos focalizados nesta pesquisa, tais presunções disseram respeito à consideração do contrastivo pela via do tradutório e do cultural, ao trabalho com o literário e à referência dialetal do espanhol, que seria diferente da ibérica. Tudo isso serviria como plataforma a partir da qual pretendo apresentar um esboço de trabalho prático discursivo com o literário em função do ensino de ELE. O que a seguir será exposto resulta da relação entre essas expectativas e as concepções de língua, cultura e literatura que permeiam o título selecionado.

Toda língua cuja expansão geográfica tem dimensão intercontinental – inglês, francês, árabe, russo, espanhol, etc. – sofre a tendência de ser pedagogizada como língua franca. Isso implica desconsiderar particularidades intradiscursivas e interdiscursivas que imprimem caráter identitário ao que se finca no heterogêneo do modelo preconcebido. A escrita é responsável por essas isenções quando o trabalho didático está dirigido à manutenção ou imposição da língua como materna ou de uso

oficial. Tudo isso em função de imprimir à língua um caráter universal que notoriamente é bem menor do que se pretende, mas que obedece a relações históricas de poder cuja base é colonial<sup>72</sup> (Phillipson, 1992).

Esse autor (p.185) arrola aquilo que primeiro foram princípios do ensino de inglês resultantes da Conferência de Makerere, Uganda, de 1961, e que agora, à luz dos estudos que têm sido feitos na área, se mostram como falácias cuja base está bem fincada no colonial. Esses princípios/falácias, ainda neste início de século, conservam uma vigência que se estendeu ao ensino de LNM como um todo. A maior parte deles atravessa o LD sob análise (Apêndice 6) denunciando fundamentos da inscrição teórica a que se filia. Eles são:

- O inglês é melhor ensinado de modo monolingual.
- O professor ideal de inglês é o falante nativo.
- Quanto mais cedo começa o ensino, melhores os resultados.
- Quanto mais inglês, melhores os resultados.
- O recurso a outras línguas prejudica os padrões de proficiência em inglês.

---

<sup>72</sup> Não faço referência a outro tipo de homogeneização que obedece à necessidade de instauração de uma língua padrão visando objetivos nacionais ou culturais como são os casos do catalão, o galego, o guarani, o quêchua, etc. O que pretendo sublinhar neste parágrafo é o político na relação entre línguas quando uma delas não é materna e é imposta como legítima ou mais conveniente. Atribuo muita importância aos efeitos de apagamento do heterogêneo que isso comporta em consequência da promoção seletiva de valores, comportamentos, crenças, etc.

Quando essas línguas são abordadas como não-maternas visando a sua pedagogização, a reprodução do que se dá no seu desempenho como materna ganha intensidade porque perde resistências. Assim, na concepção de um LD de qualquer uma dessas LNM de larga expansão geográfica, se dá precedência aos aspectos gerais da língua – e esses são formais – para depois fazer transparecer o heterogêneo, se isso estiver entre os objetivos. Tal recurso de homogeneização lingüística vê o seu desempenho tanto mais facilitado quanto a inscrição teórica a partir da qual o LD é concebido mais privilegia o lado formal da linguagem.

No caso de *Hacia el español*, essa concepção “esperantizada” da língua desconsidera que o que dá pertinência à materialização da produção de sentidos é sua remissão à memória cuja constituição é discursiva e se manifesta linguajeira e comportamental, isto é, como cultura. Ao mesmo tempo, essa concepção justifica que as inevitáveis marcas dialetais remetam apenas ao professor<sup>73</sup>. A propensão a tratar o espanhol como língua franca é reforçada pela inscrição cognitivista deste LD, juntamente com a visão universalista a partir de um falante ideal desenvolvida por Chomsky como se infere da introdução para os alunos e dos esclarecimentos e orientações para os professores em cada um dos três volumes:

*Basadas en las ideas de Chomsky de que no somos pasivos frente  
al proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera,*

---

<sup>73</sup> (...) Nesse sentido, o material abre espaço para que a variante do professor aja juntamente com as variantes apresentadas nas unidades e assim torne possível que o aluno escolha a sua no decurso de seu contato com a língua. (p. 4, Manual do professor, nível básico)

*procuramos crear en el **Hacia el Español, Curso de Lengua y Cultura Hispánica**, un contexto de adquisición en que el alumno tenga un lugar activo y participante (...) Además hay que reconocer que los sistemas no nativos constituyen un lenguaje (Corder, en Licerias, 1992) que hoy se denomina **interlengua**.*

*En este sentido, a partir del esquema propuesto por Krashen – input comprensible + 1, o sea, lo que el alumno consigue aprender y lo que le es nuevo en todos los sentidos: gramática, léxico, fonética – elaboramos actividades, investigamos textos, formulamos esquemas gramaticales y creamos unidades didácticas que pueden contribuir sistemáticamente a la evolución de interlengua a lengua meta (Apêndice 6).*

Aparentemente com a intenção de reivindicar a naturalidade das variantes dialetais hispano-americanas e as respectivas culturas, que é uma reação à exotização que as desloca para a periferia, as autoras dão continuidade à tendência mais marcante nos LD de ELE: o esforço de apresentar ao estudante um mostruário lingüístico-cultural:

*El español presenta muchas variantes en cuanto al léxico, a la fonética y a la estructura. Nuestro intento fue presentar un material que pudiera ofrecer muestras de esa variedad. (...) El alumno debe tener conciencia de que el español del Centro Norte de la Península Ibérica, por ejemplo, es distinto del español del Sur de la Península y que el español de Argentina es distinto del de Méjico, aunque se trate de la misma lengua; como el portugués de São Paulo es distinto del de*

*Rio de Janeiro o del de Fortaleza. El alumno debe abrirse a esas variantes sin establecer prejuicios en relación con una u otra.*

*No hemos querido pecar por exceso ni por defecto, y en vez de presentar un español sin patria, lo preferimos sin fronteras (...)*  
(Apêndice 7).

O efeito do modo de apresentação de variantes dialetais reproduz a postura que pretensamente criticam:

*Expresiones usadas para llamar al teléfono :*

*En Uruguay: ¡Hola! ¿Quién habla?*

*En España: ¡Dígame!*

*En Argentina: ¡Hola! ¿Sí?*

*En Colombia: ¡Aló! ¡A ver!*

*En Cuba: ¡Oigo! ¿Sí? ¡Diga!*

*En Chile: ¡Aló! (Apêndice 8).*

Também dentro dessa atitude de distanciar-se da produção espanhola, mas em decorrência da inscrição teórica a que as autoras se filiam, reproduzem a teoria da possibilidade de estabelecer uma língua-padrão americana em função do ensino. Tal língua-padrão só pode ser escorada pela escrita que representa uma força estabilizadora da linguagem. Essa função conservadora da escrita, no caso do espanhol, é patenteada

pelo histórico da relação de subordinação a contento – típica das elites hispano-americanas – ao fausto cortesão na etapa colonial e à Real Academia da Língua contemporaneamente (Rama, op. cit.: 56-57).

Na base da idéia de língua genérica está uma concepção positivista da linguagem que desconsidera que os sentidos são socio-historicamente constituídos. Isso, ao invés de ser contestado pela aparente homogeneidade da escrita – que é tão-somente formal –, é demonstrado pela gritante diglossia que o seu desempenho conservador criou em razão da manutenção da norma européia como cordão umbilical com a antiga metrópole colonial (Rama, op. cit.). Antes que Rama, já Kany (1969: 13) referia:

*Seja como for, a verdade é que a distância existente entre a língua falada e a linguagem literária é consideravelmente maior na América. O autor hispano-americano se furta mais à realidade lingüística em sua obra escrita do que o autor espanhol.*

O paradoxo da normalização da língua que pulsa neste LD está em que o movimento comunicativo privilegia a oralidade e desloca o funcionamento da língua nesse aspecto para a escrita simplificando sua ordem<sup>74</sup> no que diz respeito à produção do estudante. Assim, o lugar onde as normas cingem menos o heterogêneo – a oralidade – sofre a tentativa de ser regulamentado como se fosse a escrita. Esta, por

---

<sup>74</sup> Refiro-me à ordem da escrita a partir de Ong (1982: 36-50), em cuja oralização ressaltam a justaposição e a coordenação com as conjunções “e” e “mas”, a referência situacional para contornar as abstrações, as redundâncias, a maior frequência da adjetivação e a dialogização.

sua vez, é oralizada criando o efeito de homogeneidade que se dá na produção discursiva em ambiente pedagógico, mas que se contradiz mais nas ilustrações textuais do literário.

Essas observações se justificam através dos exercícios que se sugerem no LD onde o reprodutivo poderia ter ocupado menor espaço a favor do produtivo – como abaixo será ilustrado – no caso dos níveis básico e intermediário. O produtivo, por sua vez, poderia ter tido maior extensão e complexidade discursiva, ultrapassando mais o nível da sentença. Isso obrigaria a textualizar e tornaria visível o funcionamento da memória discursiva na construção argumentativa. A seguir coloco alguns exemplos de exercícios bem recorrentes em ambos os volumes quanto à forma e ao trabalho reprodutivo.

Em exercício à página 179 do nível básico, enuncia-se:

Transforma las frases usando el pretérito perfecto, como en el ejemplo:

*Ayer fui al cine/ Hoy también he ido.*

*En 1983 Julio compró una casa./* Resposta: Este año también ha comprado otra.

Também quase no final desse nível, em exercício à página 191, pede-se:

Completa las oraciones con uno de los verbos conjugados que están en el recuadro:

*Mañana Lolita y yo saldremos con Nancho. Vamos de compras.*

Às páginas 70 e 71 do nível intermediário, explica-se assim o exercício:

Corrige el estilo de las frases siguientes sustituyendo los complementos subrayados por pronombres átonos:

• *¿Cuento a vosotros<sup>75</sup> lo que me ha pasado hoy por la mañana?*

*Pues llegué tarde porque se me pinchó un neumático.* Resposta:

¿Os lo cuento?

À página 88 do mesmo nível, aparece este exercício:

*¿Qué lío! ¿Vamos a ordenar las oraciones?*

*Cuando está maldito no sepas, la verdad querrás dinero este.*

Resposta: Cuando sepas la verdad, no querrás este dinero, está maldito.

---

<sup>75</sup> Quanto a esse tipo de escolha pronominal e outras também tipicamente ibéricas, Bugel (1998: 37) comenta: *Enquanto é muito difícil imaginar um professor espanhol adotando traços característicos de alguma variante americana, na hora de ensinar a língua, o abandono desses traços da parte dos americanos, para substituí-los por traços peninsulares, parece ser assumido com naturalidade.* Mas me arrisco a discordar em apenas um aspecto: aqueles traços que se distanciam muito da variante do professor – como o uso de “vosotros”, por exemplo – são mais difíceis de ser reproduzidos ou mimetizados por ele.

À página 149, é feito um esclarecimento que dá pertinência ao comentário de Bugel na nota abaixo e à percepção de que a idéia da língua-padrão atravessa o LD:

***“Observación: en el texto original aparece el voceo, por tratarse de una revista argentina: seguís, partí, hacé, tenés. En el material preferimos usar el tuteo por tratarse de una forma más extendida”.***

Acho pertinente esclarecer que a validade dos vários tipos de exercícios não é questionável à luz das teorias que fundamentam este LD. Da perspectiva discursiva, a relação forma-sentido é abordada levando em conta mediações atinentes à memória. Isso faz com que da análise resultem considerações cujo efeito é que o processo observado apresenta lacunas. Por isso, esta abordagem crítica ganha pertinência, considerando-se que ela visa a uma proposta discursiva do trabalho didático.

Quis iniciar a abordagem de *Hacia el español* considerando a representação de língua com que as autoras trabalham porque ela se reflete de maneira muito marcante nos aspectos que a seguir serão focalizados: o contrastivo e o literário. Esta afirmação deve-se a que a concepção de uma língua-padrão fictícia apaga as peculiaridades discursivas individuais e comunitárias por que elas são as que imprimem identidade.

Assim, o artifício universalista, em termos de língua, parece obedecer à concepção de linguagem como código. Na visão comunicativista, ela estaria unicamente configurada pelo contexto imediato no processo de significar. A visão crítica de tal

expediente traz de volta o identitário através da relação formulativo-argumentativa na construção de sentidos. Ela é detectável apenas por recorrências que fundam sua pertinência na memória.

Ao operar com uma representação de língua que tem por base a precedência do sentido às condições de produção, o LD não sente a falta de focalizar outros aspectos que da perspectiva discursiva são essenciais na construção de sentidos. Isso faz com que a aproximação do literário e do contrastivo obedeça a reforçar a atenção à materialidade da língua de cuja combinatória depende a construção de sentenças como será explicitado a seguir.

### **2.3 O literário: literatura de fachada e tradição de fundo**

O título desta subseção foi concebido em função de constatar um fato que obedece à tradição da metodologia formalista. Considero que o movimento comunicativo discorda dela na teoria mas costuma reproduzi-la na prática. Tal paradoxo se reflete no fato de que a máxima principal da prática comunicativa é privilegiar o uso significativo da linguagem, em que o contexto da produção enunciativa é definitório.

Na prática, a ênfase é dada ao equacionamento de palavras visando a construção de frases – funções comunicativas, atos de fala – na base da gramática. Limita-se o contexto ao imediato desconsiderando aspectos que o tornam mais abrangente, como a

consideração de que a história de práticas sociais relacionadas numa certa formação social subordina a ela os sentidos<sup>76</sup>.

Trabalhando com a perspectiva contrária – em que os sentidos (preexistentes) se adequam à situação – é dada proeminência às partes sobre o todo. Isto fica patente às páginas 7 e 8 das orientações ao professor dos níveis básico e intermediário respectivamente, onde se pode ler na referência às práticas de leitura:

*São textos para a leitura em que se quer praticar a compreensão além de fazer com que o estudante: observe e assimile as estruturas gramaticais e/ou comunicativas da língua; expanda o léxico; observe os elementos que caracterizam os diversos tipos de textos; reflita sobre os modos como outros povos e culturas se expressam e pensam; raciocinem criticamente sobre a língua que estão aprendendo e se sintam motivados a expressar oralmente suas idéias a respeito do texto. (Nível básico, p. 7)*

O formalismo que perspassa a representação da prática de leitura neste LD, juntamente com outros pressupostos já referidos nesta segunda parte, fazem com que não se estabeleça distinção entre textos literários e textos de qualquer outro tipo. Isso em função de que na seleção prevalece a concepção de que em seu uso em ambiente pedagógico sua autenticidade ainda se conserva.

---

<sup>76</sup> Penso aqui no ordenamento teórico do professor. A relação contexto/sentido produz efeitos distintos se concebida nessa ordem atentando às mediações imanentes das condições de produção. Esses efeitos, como será tratado na última subseção se refletem diretamente na concepção do literário e do contrastivo.

Cabe aqui frisar que na tese não é endossado o conceito de autenticidade provindo da abordagem comunicativa. Nela, o autêntico se reduz a amostras do uso linguajero em ambientes de prática social não-pedagógica<sup>77</sup>. Considero que o uso mais autêntico da linguagem em ambiente pedagógico é o decorrente da prática interativa em sala de aula. A produção discursiva nesse ambiente não precisa ser transplantada e por isso não é afetada por usos para os quais não foi concebida.

Ao trabalho com esse tipo de documento em ambiente pedagógico, porém, deve ser atribuída muita importância numa abordagem discursiva, principalmente porque é palco privilegiado para o trabalho com o contrastivo. Por outro lado, esta postura não desconsidera o fato de que a tendência do LD é, como defende Grigoletto (1999: 84) [...] *transformar qualquer texto em texto didático, pelo apagamento do contexto no qual o texto foi produzido originariamente (...) e conseqüente desistoricização do texto, além da ruptura entre o texto e a história do aluno*. Isto implica um desafio para o professor cuja filiação é discursiva porque seu trabalho se dirige a tentar diminuir – e apenas isso é possível – essas distâncias.

As autoras ainda esclarecem que:

*Selecionamos textos autênticos de vários países hispânicos no intuito de aproximar os estudantes das variantes de espanhol e das diversas culturas dos países hispânicos. Nossa preocupação foi*

---

<sup>77</sup> Franzoni (1991), na sua dissertação de mestrado, aborda criticamente o conceito de autenticidade embasado pela abordagem comunicativa.

*também no sentido de não dar prioridade exclusivamente a textos literários. Quisemos, antes, oferecer maior variedade de estilos e modalidades. (Nivel básico, p. 7)*

Entretanto, o que está em foco através dos recortes de textos literários e dos outros textos é a atenção a tempos verbais, formação de palavras, a aspectos formais em suma:

*Completa este poema de Pablo Neruda con el imperativo, siguiendo las instrucciones anotadas entre paréntesis, luego corrígelo, oyendo la declamación.*

*II. Alturas de Machu Pichu – Poema / XII*

----- *a nacer conmigo, hermano.* (subir, tú)

----- *la mano desde la profunda* (dar a mí, tú)

*zona de tu dolor diseminado.* (...)

----- *desde el fondo de la tierra* (mirar a mí, tú)

*labrador, tejedor, pastor callado* (...) (Nivel intermedio, pp.27, 28).

(Apêndice 9)

Na postura que aqui defendo considera-se que recortes literários e textos de outros gêneros se identificam pela distância ostensiva que os separa quando se trata do trabalho com os sentidos. Tanto através da formulação quanto da argumentação, na projeção literária do trabalho com a linguagem a prioridade funcional é a estética.

Esses traços, como será abordado na prática ilustrativa da proposta discursiva, estão entre os aspectos que justificam a inclusão do literário no ensino de LNM e por isso validam uma exploração que vá além de perguntas heurísticas elementares evitando práticas tão distantes da atenção ao textual como o preenchimento de lacunas. Nesse tipo de exercício, é atribuído às palavras um valor meramente gramatical no qual o escritor não cogitou como tal porque pensava no sentido, que é relacional e faz a harmonia do todo da obra. Dois exemplos ilustram respectivamente esta observação.

A letra da canção *Todo cambia* foi concebida como poema. Aparentemente foi por isso que mereceu a atenção das autoras para ser trabalhada a partir do texto, não da articulação letra/música. Assim, à página 190 do nível intermediário, num exercício pede-se:

*Lee la letra de la canción **Todo Cambia**, de Julio Numhauser, a continuación, y explica gramaticalmente el uso de **lo** (artículo neutro) y **el/la** (artículos definidos) en las estructuras formadas con el verbo cambiar. **E é esclarecido para o professor:** Si hay tiempo podrán escuchar la canción, aunque en este ejercicio no haga falta. Más adelante (en *Hacia la Redacción*) proponemos que la escuchen. Lo*

*que interesa aquí es que comprendan el mensaje y las estructuras con “lo”.*

*Cambia lo superficial,*

*cambia también lo profundo,*

*cambia el modo de pensar,*

*cambia todo en este mundo...(Apêndice 10)*

À página 207 do nível avançado, na seção de exercícios complementares, aparece este exercício. Nele, as autoras fazem uma introdução que remete à obra:

*Conjuga en **pretérito simple, imperfecto o pluscuamperfecto de indicativo** los verbos que aparecen entre paréntesis. El fragmento corresponde al fragmento de una novela de García Márquez. Ten en cuenta que, cuando ésta empieza, Santiago Nasar ya está muerto, pues ya se sabe que los hermanos Vicario le van a matar –de hecho ya le han matado– para vengar el honor ultrajado de su hermana Angela, pero el relato termina precisamente en el momento en el que Santiago Nasar muere:*

*“El día que lo iban a matar, Santiago Nasar se (**levantarse**) a las 5:30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo. Había \_\_\_\_\_(**soñar**) que atravesaba un*

*bosque de higuerones donde \_\_\_\_\_(caer) una llovizna tierna...*”(Apêndice 11)

Na subseção 1.3.4, há uma referência ao esforço em introduzir nos LD um mostruário de recortes literários, sem remissão às obras de cuja textualidade eles são parte orgânica. Esse fato obrigaria a sempre estabelecer um vínculo com a obra para dar pertinência à construção de sentidos a partir dos trechos representativos selecionados. Sou de parecer que a inexistência de uma adequação conceitual da literatura em função do ensino de LNM é responsável por essa inconsistência.

O LD que está sendo examinado aqui não foge dessa tendência, como também ao comentário de que nomes de autores e títulos de obras literárias representam conhecimento de prestígio. Isso justificaria a recorrência de exercícios cujo objetivo parece ser que os estudantes retenham nomes de autores e títulos de obras como o que aparece às páginas 52 e 98 do nível intermediário ou 164 do nível avançado (Apêndice 12).

Um aspecto a levar em consideração nesta abordagem de *Hacia el español* e os outros três LD observados é a localização no corpo dos volumes do que os autores consideram na categoria de literatura, que os remete à leitura, assim, nessa ordem. Na subseção 1.4.4, é feito um comentário quanto ao fato de que aparentemente o final de unidades é o melhor lugar para os textos assim considerados. Neste LD, contradizendo

as expectativas com que foi abordado, o literário não ganha maior relevância que nos títulos anteriores.

A explicação para tal ordenamento que tipifica os títulos sob análise está na concepção de que *a língua literária pressupõe um conhecimento lingüístico prévio de que ela se distingue e separa* (Amor, 1994: 9). A atenção à pretensa necessidade de um conhecimento prévio decorre das críticas que recebeu o método gramática-tradução porque os modelos que pedagogizava se distanciavam do uso lingüístico corrente. Tal “separação” e “distinção” do uso comum é reconhecido e justificado através de um paradoxo: toma-se a literatura como referência de uso “bom” da língua.

Com a atenção voltada para o formal – preenchimento de lacunas, transformação de períodos, paráfrase de trechos, atenção imitativa ao léxico, etc. –, a literatura está presente de modo muito indireto e descaracterizador, mas é reconhecida a relevância da relação língua-literatura em função do ensino de LNM. A explicação para esse vínculo parece de difícil apreensão por causa de que a textualidade, responsável por lhe dar pertinência, é apagada em decorrência das inscrições teóricas predominantes neste ensino.

Nos dois primeiros níveis do LD, a literatura é considerada um documento autêntico a mais quanto a seu aproveitamento em função da gramática. No volume do nível avançado também, mas a inclusão de recortes literários é bem mais expressiva. A

unidade 7, a penúltima, é apresentada como dedicada ao literário<sup>78</sup>. Sob este conceito, as autoras consideram um artigo jornalístico escrito por um escritor – Cabrera Infante – que recebeu o Prêmio Cervantes, uma crônica de Eduardo Galeano e a tradução de um comentário jornalístico de um escritor... russo: Solzhenitzyn<sup>79</sup> (Apêndice 13).

A intenção de focalizar o literário não significa que a dita unidade seja exceção ao trabalho manipulatório da materialidade lingüística. Neste caso, os sinais de pontuação, pronominalização dupla com **se**, as regras de acentuação. Isso, além de perguntas “interpretativas” costumeiras cujo caráter é heurístico. Entretanto, nota-se maior atenção à produção lingüística mais voltada para a produção de textos orais e escritos que conseguem mobilizar subjetivamente o estudante e inscrevê-lo na linguagem:

*En tu opinión, ¿qué significa ser “latinoamericano”? (p. 15)*

*Lee lo que piensa el escritor Jorge Luis Borges sobre el tema.*

*¿Estás de acuerdo con él? (p. 15)*

---

<sup>78</sup> O LD do nível avançado apresenta 16 recortes literários – da autoria de Guillermo Cabrera Infante, Alexander Solzhenitzyn, Oliverio Girondo, Rafael Alberti, Vicente Huidobro, Eduardo Galeano, Mario Benedetti, Julio Cortázar, Jorge Icaza, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez e Francisco Villaespesa e José Hernández. Um recorte é anônimo – da literatura maia – e dois outros aparecem sem o nome do autor. Dez dos recortes foram incluídos na unidade sete.

<sup>79</sup> Um aspecto interessante a mencionar é o fato de textos traduzidos para o português terem sido incluídos nos três volumes. Isso, além do artigo de Solzhenitzyn. No meu parecer, isso indica que a noção de texto em função do ensino de LNM se reduz nas autoras àquele que apresenta condições para o trabalho com a materialidade lingüística, contradizendo o critério de autenticidade que dizem defender (vide p. 8 das “Orientações para o professor” do nível intermediário, no Apêndice 13).

*Tomando como base el relato del ex oficial chileno, ¿cómo interpretarías la razón de la tristeza expresada en la canción de Violeta Parra? (p. 31)*

A concentração de recortes literários nesta unidade e a mudança de abordagem em função da produção enunciativa parecem refletir que, apesar de intuitiva, existe a percepção de que o trabalho que se faz com a linguagem na literatura caracteriza um nível de complexidade diferente do ordinário podendo ser considerado num patamar superior. Isso justificaria a sua localização no final de unidades ou de séries didáticas como esta.

Por outro lado, em coerência com a abordagem formalista em que inicialmente as partes prevalecem sobre o todo num processo rudimentar de construtivismo – Piaget (1975) – ou do desenvolvimentismo da psicolingüística russa – Vigotsky (1987) –, a somatória de elementos condiciona a produção enunciativa. Assim, o esforço conclusivo de equacionar num todo o que foi didaticamente atomizado justifica-se neste último volume do título em análise. Nesse sentido, o literário é considerado elemento propiciador idôneo disso. Consegue-se produção verbal, mas com mínima ou sem nenhuma explicitação relacional da produção discursiva e da cultura, isto é, do contrastivo como a seguir será abordado.

#### **2.4 O ocultamento impossível**

Logo no início deste trabalho foi explicitada a premissa a partir da qual o ensino de LNM seria focalizado a partir da literatura e da tradução: a LM se desempenha de maneira expressiva no processo de ensino/aprendizagem. Tal constatação se materializa de modos bem distintos segundo a inscrição teórica do projeto didático. Nos três LD de origem espanhola, não foi possível detectar a presença de uma LM concreta justificando o ordenamento didático porque concebido sem definir um público-alvo discursivamente real, o que faz que sua base relacional seja difusa e, em consequência, exercícios e modos de abordagem de aspectos formais ou textuais nada ou pouco dizem ao público lusofalante.

Em *Hacia el español* reforça-se a concepção de que qualquer projeto didático com as LNM envolve necessariamente a consideração da discursividade real do público-alvo. Sem ela, o trabalho didático com a LNM perde pertinência e por isso capacidade de mobilização subjetiva do estudante. A injunção contrastiva faz parte da essência dialógica do ensino de LNM. Ela é ferramenta do mecanismo antecipatório que trabalha com as formações imaginárias. Por isso a explicitação do público-alvo a que o LD se dirige nutriu muito minhas expectativas no sentido de ser reconhecida a relevância da LM e por isso ela ser considerada como suporte na construção de sentidos. As autoras esclarecem que o LD

*foi pensado especificamente para lusoparlantes, que normalmente quando estudam espanhol acham dificuldades decorrentes da*

*semelhança que existe entre ambas as línguas* (p.3, Manual do professor, nível básico)

Apesar da definição do público-alvo e do aspecto a ser privilegiado na proposta didática, o que prevalece no LD é “*a mera manipulação mecanicista de discursos estrangeiros*” (Coste, 1985: 63). O contrastivo se limita ao formal remetendo a como a ele se recorria no método gramática-tradução. A distância entre aquela metodologia e a que funciona no LD está em que se evita explicitar a LM como referência :

*“Ao tentarmos apresentar os temas que julgamos mais pertinentes para o nível básico, exploramos o aspecto contrastivo entre o português e o espanhol, embora normalmente não façamos referência direta ao português”* (p. 9, Manual do professor, nível básico)

Não que seja aqui desconsiderado o fato de o contrastivo se dar no nível argumentativo-discursivo. Trata-se de que o contrastivo reduz-se à palavra – verbo, pronome, artigo, substantivo ou adjetivo – (Apêndice 14) e à frase (Apêndice 15). Quando se torna possível observar a relação sintaxe/texto, o que serve de álibi para contorná-la é o fato de que a gramática justifica o contrastivo (sempre implícito):

*Exploramos o aspecto contrastivo entre o português e o espanhol, apresentando dois temas gramaticais em cada unidade, onde são amplamente discutidos e apresentados numa linguagem compreensível para o estudante.* (p. 12, Manual do professor, nível intermediário )

Ao configurar o lado formal da língua, a gramática capitaliza todo o trabalho didático, não permitindo ir além. A tradução explícita, então, está fora de questão:

*Evitar, ao máximo, a tradução* (p.10, Manual do professor, nível básico)

*Sugerimos ao professor que evite o recurso à tradução, desde que possível, e que estimule a compreensão global do texto* (p.8, Manual do professor, nível intermediário)

Com essa exclusão, justifica-se a descaracterização da literatura – porque não utilizada em função de sua textualidade – e impede-se a atenção ao cultural através do discursivo. Aqui se defende que a consideração do cultural é um modo muito pertinente de explicitar aspectos que intervêm na construção de sentidos e que remetem à memória discursiva. Ao se tornarem visíveis pela via do contraste, contribuem muito para aperfeiçoar a produção discursiva na LNM.

O fato de o enfoque de *Hacia el español* divergir da proposta discursiva que vem sendo esboçada através de comentários e ponderações sobre a representação e o tratamento, principalmente, da leitura, da literatura e da tradução em função do ensino de LNM não diminui a importância que este LD tem. Isso porque considera o português do Brasil como língua de referência – discursiva, da perspectiva da filiação desta tese – a partir da qual construiu sua proposta e não contradiz os pressupostos de sua inscrição.

Tentei fazer aqui uma aproximação crítica da concepção didática que este título veiculou sequencialmente por três volumes. No LD foram avaliadas numa inevitável base contrastiva as dificuldades formais do estudante brasileiro de ELE que foram consideradas prioritárias. Foi apresentado um modo de trabalhá-las a partir de suas concepções de linguagem, sujeito, cultura, etc. Levando isso em conta, julguei necessário abordar um projeto didático de ELE realmente direcionado a falantes de português para, com base na prática, compactar as considerações que vêm sendo feitas.

A partir de um processo diferente de contrastividade em que a base referencial, como temos visto, é o cognitivismo e o movimento comunicativo, na seção a seguir esboço uma proposta de implementação prática do discursivo em função do trabalho com a literatura tecendo uma organicidade especial com o ensino de LNM.

## **TERCEIRA PARTE – EQUACIONANDO A PRÁTICA**

## **Capítulo VIII**

### **Sugestões para uma proposta discursiva**

#### **3. Introdução**

Todo LD é concebido para apresentar práticas pedagógicas com a maior aproximação possível da idéia de máxima correção. Isso transforma as propostas contidas no LD em modelo. Modelo esse em que ressalta a clivagem entre o desejo e o que se dá na realidade. Isso porque considero que o processo pedagógico, apesar de se produzir a partir de planejamentos, é lugar de contingências que decorrem de que se trata de uma prática social. E há aspectos constitutivos das práticas sociais – principalmente os atinentes à subjetividade – que não são da ordem do previsível.

O LD apresenta por isso um lado ficcional que faz dele palco idôneo para observar o funcionamento de teorias em condições da maior isenção de imprevistos. Longe da sala de aula as propostas didáticas resultam de ponderações elaboradas com muita disposição de tempo e adequação total do público-alvo virtual. Tais condicionantes sustentaram as propostas pedagógicas que foram observadas na seção anterior. Abordadas com ferramentas que lhes são alheias, tiveram ressaltados seus traços processuais e seus pontos de chegada cuidando do fato de que conceitos idênticos na

denominação participam deles, mas são bem distintos na sua essência. Tudo isso, em função de fundamentar uma postura que se apresenta aqui como alternativa e que a seguir será mostrada através da prática após esta recapitulação introdutória.

### 3.1 Antecipar-se é não precipitar-se

Na subseção 1.3.5 foi apresentada a equação **recorte<sup>80</sup>-texto/leitura-contraste-comentário** como suscetível de dar conta do funcionamento da abordagem discursiva do literário de tal maneira que remetesse a literatura ao ensino de LNM. Assim seria estabelecida a 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 pertinência da AD na relação literatura/ensino de LNM reside no fato de 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 formulação quanto na argumentação em função estética. A isso soma-se o que Vincent (1999: 150) denominou “fatos culturais menores<sup>81</sup>”.

---

<sup>80</sup> Trata-se da noção introduzida por Orlandi (1987: 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.

<sup>81</sup> Sob tal denominação, esse autor refere-se a 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, sendo impossível de modo direto porque já existe uma inscrição primeira na linguagem, torna-se possível apenas através de mecanismos contrastivos fundados na LM. Essa explicação não marcaria muito a diferença entre um texto literário e um “documento autêntico”. O distintivo está no fato de que o texto literário tem por objetivo a mobilização da subjetividade do leitor pela via da estética.

A exequibilidade desse interesse funda-se em noções, valores e comportamentos próprios das FD a que autor e público-alvo se filiam respectivamente e que as FD configuram como decorrência da prática social. O texto literário, enquanto discurso, apresenta sua historicidade através da legitimação de sua textualidade. Isto é, apenas fincado numa ou na confluência de várias FD, ele se torna interpretável.

Através dessas noções, valores e comportamentos, as pessoas se identificam socioculturalmente pela localidade, o país e a região. Tal mobilização se dá através das emoções e estas representam avaliações, juízos assertivos de valor que operam de modo automático. *Cada emoção* –afirma Solomon ( 1986: 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, op. cit.: 224). Por muito transparentes que as línguas possam ser, são caudatárias do que em essência é heterogêneo entre elas: a história, as práticas sociais, a cultura em suma.

Um dos efeitos dessa abordagem se dá no mecanismo de antecipação. A antecipação é objetivo essencial e efeito básico do ensino de LNM. Ela é o mecanismo que possibilita a interlocução. O trabalho com os elementos que constituem os mecanismos antecipatórios são aspectos focais prioritários da abordagem discursiva. Esses elementos, na formulação, propiciam a antecipação entre dizeres possíveis porque esse é o efeito das formações imaginárias em relação à materialidade lingüística.

Na argumentação, as formações imaginárias funcionam antecipando interpretações. Através do seu efeito no discurso, acessa-se elementos recorrentes que imprimem validade aos sentidos, cujo lugar está na memória discursiva, como já vimos na concepção de cultura. Ao mesmo tempo, a estabilidade própria da ordem da escrita favorece a detecção do que das condições de produção funciona no nível mais imediato: o pré-construído. Isso, se considerada a textualidade própria que o autor

constrói para o texto literário em função da relação formulação/argumentação. Nessa sua construção, o autor minimiza a exterioridade e cria a ilusão de universalidade através do efeito de se prolongar no tempo. A validade que ele atribui a esse expediente se nutre das adequações interpretativas do leitor, a que chamo “hipertemporalidade”.

Essa característica da literatura de prolongar-se no tempo numa infinita revalidação argumentativa através da interpretação foi muito do gosto de Borges (1996: 26) – *Todos los hombres que repiten una línea de Shakespeare son William Shakespeare* – e chamou a atenção de Genette (1972: 128 e 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 a 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 memória*<sup>82</sup>.

Ao estabelecer o limite dos sentidos atribuíveis, a memória discursiva opera com os elementos que fazem a produção discursiva fazer sentido. Isso leva a considerar que um dos efeitos do literário seja prolongar a função-autor no sujeito-leitor. Esse adequa às condições existenciais próprias as pistas que o autor plantou. A textualidade em que

---

<sup>82</sup> Foi respeitada a pontuação da edição brasileira.

se dá esse processo, quanto mais se afasta do momento em que coexistiu com o autor no tempo e no espaço, menos acesso dá a elementos que foram postos para operar nela.

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: 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 à 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, através da manipulação da materialidade discursiva; no plano argumentativo – porque nele há maior concentração semântica –, mobilizando aspectos da memória discursiva de tal maneira que eles ganham maior visibilidade. Tudo, elevando a um patamar especial a conjunção 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 ao discurso.

O que aqui tento ilustrar é que para essa mobilização do estudante que visa a acelerar processos identificatórios, é 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.: 215) porque são postas para funcionar ferramentas que se revelam nesse confronto sem as proibições tradicionais que vimos criticando e fazem com que o processo de descoberta seja mais fluido.

Como mais se justifica a tradução no processo de ensino é em função textual. É assim que se evidenciam aspectos a que não se dava atenção porque acobertados no processo discursivo. Aqui se sustenta que a literatura é pertinente apenas pelo mérito de condensar a conjunção do formal e o significativo num grau qualitativo que lhe é privativo e a cuja conjunção se tem acesso através do primeiro. Essas idéias fundamentam exercícios e comentários sobre eles que na seqüência apresento.

### **3.2 O recorte e seu texto**

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. 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; Doña bárbara; Desolación** –, um universo ficcional privativo do autor – **Crónica de una muerte anunciada; La casa de los espíritus** –, a história local ou regional – **Yo, el supremo; El siglo de las luces, Canto general** –, narrativas locais – **Guantanamera; La canción de Rachel**<sup>83</sup> – e as combinações decorrentes.

Estabelecendo o nexó com o todo, mostra-se, sempre parcialmente, a delimitação mútua entre implícitos e explícitos textuais (Orlandi, 1984: 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 nexó 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.

A seguir, apresento o funcionamento desta proposta através de **Guantanamera**, um exemplo que torna possível múltiplas direções de trabalho devido à história que lhe dá sentido.

---

<sup>83</sup> Estas as autorias das obras mencionadas: Como agua para chocolate, Laura Esquivel (México); Doña Bárbara, Rómulo Gallegos (Venezuela); Desolación, Gertrudis Gómez de Avellaneda (Chile); Crónica de una muerte anunciada, Gabriel García Márquez (Colombia); La casa de los espíritus, Isabel Allende (Chile); Yo, el supremo, Augusto Roa Bastos (Paraguai); El siglo de las luces, Alejo Carpentier (Cuba); Canto General, Pablo Neruda (Chile); Guantanamera, Joseíto Fernández/José Martí (Cuba); La canción de Rachel, Miguel Barnet (Cuba).

O texto de conhecimento público atual é o seguinte:

### **Guantanamera**

Guantanamera, Guajira guantanamera,

Guantanamera, guajira guantanamera.

Yo soy un hombre sincero

De donde crece la palma

Antes de morirme, quiero

Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera,

Guantanamera, guajira guantanamera.

Mi verso es de un verde claro

Y de un carmín encendido,

Mi verso es un ciervo herido

Que busca en el monte amparo.

Con los pobres de la tierra

Quiero yo mi suerte echar

El arroyo de la sierra

Me complace más que el mar.

Guantanamera, guajira guantanamera,

Guantanamera, guajira guantanamera.

O texto oferece duas opções de trabalho: como canção, fincado na lírica popular camponesa, e/ou como poema inscrito nos padrões estéticos eruditos. Como canção, a letra está incluída no patamar do literário porque pertence ao universo do repente. Assim, enquanto poesia da tradição popular hispano-americana, tem reflexos sociais suscetíveis de ser abordados produzindo muitas derivas. Enquanto poema na padronização erudita, o teor da letra original foi substituído por versos do livro *Versos sencillos*<sup>84</sup> de José Martí, considerado pela crítica no continente como um dos maiores poetas dentro do movimento modernista hispano-americano.

*Guajira* es um tipo de composição da tradição musical camponesa cubana cuja origem se encontra na Espanha. *Guajiro* é um termo pejorativo para camponês: poderia ser posto em relação de equivalência com “caipira”, em português. Assim, no refrão *guajira guantanamera* condensa-se a alusão ao tipo de composição e a uma mulher nascida na cidade de Guantánamo<sup>85</sup> que é uma das mais afastadas de Havana. Em torno das mulheres daquela cidade, talvez por causa da prostituição que floresceu nela por ser a mais próxima da base de fuzileiros norte-americanos, criou-se o mito de serem fogosas e violentas, não raro vinculadas a um ambiente onde o delinqüencial não está excluído.

---

<sup>84</sup>Os *Versos sencillos* (1891) consistem numa coletânea de 46 poemas de versos octossílabos e estrofas de quarteto e redondilhas que se distinguem pela simplicidade formal – *sencillo*= simples –, mas com apurada elaboração conceitual (Apêndice 16).

<sup>85</sup> Onde está instalada uma base naval norte-americana em conseqüência da guerra que ficou conhecida como hispano-cubana-norte-americana da última década do século XIX.

A composição de Joseíto Fernández, recua à década de 50 do século passado quando o rádio era a mídia de maior alcance social. Num horário nobre de uma emissora existia um programa em que as notícias da imprensa marrom eram transmitidas versejadas por ele como letra da canção *Guantanamera*. Assim, a letra mudava todo dia. O programa ficou famoso por causa dessa originalidade.

Um compositor e cantor norte-americano de música country, Peter Seeger, famoso no início da década de 60 do século passado, conheceu a canção e começou a divulgá-la nos Estados Unidos e de lá para o mundo. Só que a letra agora tinha alguns dos *Versos Sencillos* de José Martí, por causa da opção política daquele músico norte-americano de apoio ao novo projeto político que em Cuba estava se iniciando.

As autoridades cubanas gostaram da iniciativa do norte-americano, divulgaram internamente essa versão e passou a ser usada interna e externamente com finalidade política: a associação do projeto revolucionário cubano a essa canção, cujo efeito externo angariava simpatizantes por causa do intérprete, aliada à sua pronúncia exótica e à beleza da música. Internamente, como afirmação nacionalista por ter incluído versos de José Martí (1853-1895), cuja figura é cultuada como máxima expressão de patriotismo e assim transmitida desde os primeiros anos do ensino.

Assim, uma canção cujo mérito consistia na capacidade de improvisação do cantor em torno de notícias sangrentas e bizarras, transformou-se em símbolo de um país e um projeto político. Uma letra versejada como a da notícia de Guantanamera, foi

substituída por um poema como o de *Versos sencillos* que faz uma enorme diferença apesar da semelhança métrica. Os efeitos das escolhas no formulativo, através da fonética e o léxico, em função estética ilustram isso com eloquência. Quanto à elaboração conceitual, como se verá abaixo, julgo que os comentários estão dispensados.

**Noticia de Guantanamera**

José Luís salió contento  
De su casa en la mañana  
Y su mujer no esperaba  
Que tan poco demorara.

No habían pasado dos horas  
Y de regreso ya estaba  
Comprendió entonces miradas  
Sonrisas y cuchicheos.

Miradas que le evitaban  
Cuando a ellas respondía  
Sonrisas que se esfumaban  
Cuando serio las veía (...)

Entonces no se contuvo  
La rabia no lo dejó:  
Mal domingo pueblerino  
Pésimo para la traidora.

La muerte aquel domingo  
No quedó muy satisfecha  
Sólo se fue en compañía  
De un mutilado especial.

**Versos sencillos**

Por tus ojos encendidos  
Y lo mal puesto de un broche  
Pensé que estuviste anoche  
Jugando juegos prohibidos.

Te odié por vil y alevosa:  
Te odié con odio de muerte:  
Náusea me daba de verte  
Tan villana y tan hermosa.

Y por la esquila que vi  
Sin saber cómo ni cuándo  
Sé que estuviste llorando  
Toda la noche por mí.

De posse de elementos que estabelecem, assim, um nexo com o discurso, historiciza-se o recorte e são propiciadas interpretações possíveis. Como os dados a respeito dos poemas e o seu contexto histórico de referência indicam, 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 fala da 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 construção discursiva e não fim de conhecimento teórico sobre literatura.

Considero que o acesso ao estético pela via da literatura é elemento mobilizador desde que sua abordagem seja feita em função do discursivo privilegiando o sentido tanto quanto possível. Dispensar maior atenção ao processo de produção formal do efeito do estético, que em muitos casos prevalece, não me parece que contribua para o trabalho com o aspecto valorativo-cultural a que proponho atentar. Isso, quando for possível estabelecer prioridades na relação forma-sentido que, como se verá, em muitos casos apresenta-se em conjunções de difícil descompactação.

O tipo de trabalho preparatório apresentado acima 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 a seguir apresento.

### **3.3 O outro lado da equação**

A equação que justifica esta seção tem por fundamento na sua segunda parte a idéia básica que tem sido argumentada nesta pesquisa: a LM funciona de maneira indispensável no processo de aprendizagem de uma 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 através das análises já feitas tem dimensionado o funcionamento da tradução numa abordagem discursiva. A seguir tento mostrar de forma prática o funcionamento da segunda parte da equação proposta: **leitura-contraste-comentário**.

Estabelecida a coerência discursiva do recorte literário remetendo-o ao texto de que faz parte e em que se acha o efeito de pré-construído, abre-se um espaço para, na leitura, conferir a pertinência das hipóteses que vão se tecendo. A relação recorte/texto mostra conexões genéricas deixando oculta a dimensão nuançada do trabalho discursivo do autor. O estudante acessa a ele através da contrastividade em que deve dar atenção à linearidade da formulação e aos 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<sup>86</sup>.

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

---

<sup>86</sup> Sugiro o acesso a <http://home.t-online.de/home/Andreas.Huelsm>, onde são feitas “sugerencias para el uso en la sala de clases” a partir da versão fílmica do romance.

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 mejicana.

No recorte que será apresentado a seguir, os trechos que aparecem em negrito, se referem ao jogo discursivo em que a tradução ajuda a que o estudante faça descobertas no seu exercício. Foi sublinhado um trecho, que coincide com uma frase, porque me parece 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 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**<sup>87</sup>” (pp. 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, como há de se ver na transcrição da aplicação desta proposta em sala de aula no final da seção e no Apêndice 17.

---

<sup>87</sup> Foi respeitada a pontuação original.

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 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 (...)”<sup>88</sup>**

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 e a ciência de que a tradução é recurso de alta produtividade para a explicitação daquilo que funciona na produção de efeitos pretensamente hilariantes conseguidos reproduzindo, muitas vezes por meio do exagero, aspectos da prática social a partir do equívoco, do controverso e do proibido.

No trecho literário acima, nota-se como a provável interpretação humorística só é favorecida através da tradução. Se o segmento em espanhol *pues aparte de*

---

<sup>88</sup> 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.

*que es muy doloroso (el piquete)*, fosse traduzido *pois além de ser muito dolorosa (a picada)*<sup>89</sup>, 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, 1986: 81) 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: 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, em razão da maior elaboração discursiva.

O humor é traço identitário – local, nacional, regional –, o que subsume que essas regularidades, fincadas na memória discursiva, não têm como ser consideradas fora do espaço da cultura. Enquanto recurso argumentativo, o humor funciona prevendo onde o interlocutor imaginário o espera, de modo a desviar-se no ultimo momento produzindo o efeito de estranhamento que provoca hilaridade e/ou reflexão. Trata-se de um jogo entre o sentido mais atribuível e o sentido oblíquo

---

<sup>89</sup> Na 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)*.

visando a produzir uma leitura imprevisível. O mecanismo da ironia, por isso, é constitutivo do humor.

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 me parece que 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 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”.**

Um fato importante – considerando os propósitos desta tese – aconteceu no momento da qualificação do trabalho de tese: foi detectado que na versão de tradução que apresentei, em razão do trecho que foi selecionado para traduzir, não reparei que o pronome possessivo que nela se usava se transformava numa armadilha se não se considerava 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 –, traduzi *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. Aproveitei esse incidente para explorar como o recorte, numa relação contextual maior ou menor com a obra, possibilita interpretações distintas<sup>90</sup>.

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

**“Tita aceitou o cargo com agrado, apesar da mágoa pela ausência de Nacha”**

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

---

<sup>90</sup> Agradeço à professora Carmen Zink essa sua chamada de atenção para aspecto tão relevante e por me fornecer a edição brasileira da obra literária.

**“(...) até agora, tinha se virado muito bem na proteção de um e outro de olhares e alcance respectivamente<sup>91</sup>.”**

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. 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<sup>92</sup>. Simultaneamente, as diversas descobertas no âmbito da discursividade que os estudantes vão fazendo 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

---

<sup>91</sup> 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.*

<sup>92</sup> No seu ensaio *Los traductores de las 1001 noches* (1997), Borges debruça-se sobre as condições de produção de época dos tradutores, que determinam até adequações argumentativas e lexicais. Numa de suas considerações sobre a tradução enquanto adequação, Borges elogia a prevalência do interpretativo sobre as equivalências formais. Ao abordar um caso de interpretação extrema de um dos tradutores da obra de referência, ele considera que se trata de uma *infidelidade criadora e feliz* porque *celebrar a fidelidade de Mardrus [esse o nome do tradutor] é omitir a alma de Mardrus*. Isso porque esse tradutor *não traduz as palavras, mas as representações do livro*. E isso é uma *liberdade negada aos tradutores, mas tolerada nos desenhistas* (p. 112).

revelam como tais e mostram sua importância semântica quando detalhes como os ressaltados são explicitados.

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 que está sendo ilustrada, são preparatórias para o estudante externar sua subjetividade através de comentários. Esses são configurados pelo professor evitando propiciar a busca detetivesca de dados, atendendo à organização argumentativa do recorte para explicitar como é equacionada numa certa direção. Isto, sem o trabalho preparatório de estabelecimento do vínculo entre o enredo da obra e o recorte, dificulta muito a atenção ao processo de construção de sentidos nesta etapa de produção na LNM.

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

Parafrasear trechos do recorte e/ou fazer uma sinopse dele parecida com a apresentada pelo professor seriam recursos discursivamente produtivos. Assim mesmo, 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 papéis 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 amplia na mesma medida em que a referência contextual aumenta. O principal efeito do aumento do número de pistas são as modificações interpretativas que imprime e que, como aconteceu com o equívoco no referente do pronome “seu” já comentado<sup>93</sup>, também se refletem na tradução.

Este aspecto se revela produtivo no sentido que aqui está em foco. 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

---

<sup>93</sup> Trata-se do trecho que começa *Tita, entre todas as mulheres...* e termina *...no que pudessem provocar*”.

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. Os trechos abaixo – sublinhados ou em negrito – me parece que concentram essas confirmações e negações.

“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.

Mamá Elena, con sólo una mirada, le ordenó a Tita salir de la sala y deshacerse de las rosas. **Pedro se dio cuenta de su osadía bastante tarde.** Pero Mamá Elena, lanzándole la mirada correspondiente, le hizo saber que aún podía reparar el daño causado. Así que, pidiendo una disculpa, salió en busca de

Rosaura. **Tita apretaba las rosas con tal fuerza junto a su pecho que, cuando llegó a la cocina, las rosas, que en un principio eran de color rosado, ya se habían vuelto rojas por la sangre de las manos y el pecho de Tita.** Tenía que pensar rápidamente qué hacer con ellas. ¡Estaban tan hermosas! **No era posible tirarlas a la basura, en primera porque nunca antes había recibido flores y en segunda porque se las había dado Pedro.** De pronto escuchó claramente la voz de Nacha, dictándole al oído una receta prehispánica donde se utilizaban pétalos de rosa. Tita la tenía medio olvidada, pues para hacerla se necesitaban faisanes y en el rancho nunca se habían dedicado a criar ese tipo de aves.

Lo único que tenían en ese momento era codornices, así que decidió alterar ligeramente la receta, con tal de utilizar las flores” (pp. 46-47).

O recurso a traduções comercializadas da obra também poderia propiciar o debate relativamente às escolhas que o estudante fez e as que apresenta a tradução publicada, propiciando a explicitação dos processos discursivos – na obra e materializado nos alunos – da perspectiva das ressonâncias discursivas<sup>94</sup> (Serrani, 2001). Isso conduziria a atender à relação forma/sentido e àquilo que

---

<sup>94</sup> 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.

eventualmente determinou uma escolha entre outras possíveis como no trecho abaixo, extraído da tradução brasileira já referida (Apêndice 18) :

“Esta lamentável morte deixava Tita em estado de depressão muito grande. Nacha, ao morrer, tinha-a deixado muito só. Era como se sua verdadeira mãe tivesse morrido. Pedro, tentando ajudá-la a seguir em frente, pensou que seria de bom alvitre levar-lhe um ramo de rosas ao cumprir seu primeiro ano como cozinheira do rancho. Mas Rosaura – que esperava seu primeiro filho – não pensou da mesma forma e, quando o viu entrar com o ramo nas mãos e dá-lo a Tita em vez de dar a ela, abandonou a sala presa de um ataque de choro” (p. 38).

O trecho acima apresenta possibilidades de exploração principalmente do ponto de vista da formulação em que ressalta o esforço de que a tradução se mantenha formalmente próxima do original. Por outro lado, há marcas do uso normativo da língua no recurso à pronominalização, freqüente no literário. 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. Essas são apenas direções possíveis de trabalho que o texto oferece.

Não se trata aqui – apesar de a culinária ser um dos temas do exemplo – de fornecer elementos, a modo de receita, para o trabalho com o literário da perspectiva discursiva porque, em sendo discursiva, seria uma grande contradição irônica fazê-

lo. Trata-se, isto sim, de mostrar uma direção essencial que leva de volta à interrogação que elaborei a partir de Murphy (op.cit): **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?**

A seguir, apresento e comento trechos da aplicação da proposta discursiva em sala de aula a partir da tradução dos recortes de “Como água para chocolate”.

## Capítulo IX

### Uma experiência em sala de aula

#### 3.4 A experiência

Nesta subseção, será descrito como a equação literatura-tradução-ensino de LNM foi testada e o resultado dessa experiência. Ela foi feita durante três dias<sup>95</sup> em três aulas de uma hora respectivamente. Uma turma de cinco alunos constituiu o público em que foi aplicada a experiência. Os estudantes cursam o nível intermediário de ELE numa instituição particular de ensino de LNM da região de Campinas.

---

<sup>95</sup> A princípio, o pedido que fiz à professora foi para aplicar um ou dois exercícios numa aula. Ela se entusiasmou com o que julgou uma novidade e transmitiu esse interesse aos alunos, resultando numa experiência cujo tempo de duração foi bem mais prolongado. Tal disponibilidade de tempo permitiu que modos de aplicação fossem mais pensados. Agradeço, por isso, em dobrado (literal e emocionalmente) sua disposição e interesse à professora Carmen Almonacid: “!Gracias!”

A experiência consistiu na tradução inicial de trechos selecionados de um recorte de “Como água para chocolate”. A seleção foi feita considerando que nesses trechos existem complexidades próprias da formulação, da argumentação e da conjunção de ambos os aspectos. Tais particularidades seriam ressaltadas na etapa de revisão coletiva dessas versões, fazendo os estudantes prestarem atenção à discursividade. A professora foi orientada a apenas introduzir o tema criando o contexto em que a literatura e a obra se encaixassem. Se algum estudante conhecesse a obra, também se referiria ao seu enredo. Antes de passar à tradução dos trechos, a professora entregaria aos estudantes uma cópia com a sinopse do romance, que seria lida e também comentada. A professora não devia interferir no processo tradutório a não ser para esclarecer o sentido de uma palavra ou outra, se o dicionário não desse conta disso.

O objetivo era possibilitar interpretações diferentes coerentes com o texto expandido da obra a que antes se tinha feito referência. A partir dessas interpretações, as pistas argumentativas e a construção formulativa em que elas se basearam seriam discutidas e comentadas. Isso considerava a incidência de uma operação insatisfatória com alguma das línguas ou com ambas, que estaria se refletindo na qualidade da interpretação e da formulação. Tal deficiência seria tomada como ponto de partida para trabalhar com o fio do discurso em função da argumentação.

### 3.4.1 A formulação

Neste item será mostrado o trabalho feito com um recorte da obra em que considere que, no processo tradutório, o lado formulativo do discurso exigia maior atenção. O trecho a ser traduzido aparece abaixo em negrito e, na seqüência, as traduções feitas<sup>96</sup> são incluídas:

**“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.”**

Aluno 1. Se desprendem com muito cuidado as pétalas das rosas, procurando não manchar os dedos, pois aparte de que és muito doloroso, as pétalas podem ficar cheias de sangue...

Aluno 2. Se desprendem com muito cuidado las pétalas de las rosas, procurando não sujar os dedos, pois além de ser muito doloroso, (a picada), as pétalas podem ficar impregnadas de sangue...

Aluno 3. Retire com muito cuidado os espinhos das rosas, procurando não machucar os dedos, pois é muito dolorido (o machucado) os espinhos podem ficar impregnados de sangue...

Aluno 4. Sem desprender com muito cuidado as pétalas de rosas procurando não machucar os dedos, pude perceber de que o

---

<sup>96</sup> No Apêndice 17 foram incluídas as fotocópias dos originais das traduções. Acho interessante referir que os estudantes insistiram em fazer a tradução integral do recorte e não os trechos sugeridos em razão do alto grau de transparência entre espanhol e português. Isso os levou a desconsiderar dificuldades que apareceriam com evidência no trabalho de revisão.

espinho é muito doloroso, as pétalas podem cair impregnadas (cheias) que sangue...

Aluno 5. Se desprendem com muito cuidado as pétalas das rosas, procurando não furar os dedos, porque além de ser muito doído (a picada), os espinhos podem ficar impregnados de sangue...

Com a exceção do Aluno 4, o resto das traduções demonstrou existir a compreensão de que se tratava do risco de se ter um ferimento com os espinhos das rosas no processo de despetalá-las e o efeito que o sangue produziria no sabor do prato. Isso, sem desconsiderar a necessidade de fazer referência a aspectos normativos como o uso dos pronomes átonos em português, que em quatro das cinco traduções o “se” pronominal foi posto no início de período. No caso dos Alunos 1 e 2, foi necessário corrigir o uso de “manchar” e “sujar”, respectivamente, como equivalências de *pincharse*. Apesar de existir dicionário disponível para consultar apenas palavras com pouca ou nenhuma transparência – *palabras difíciles*, como esclareceu a professora –, esses alunos dispensaram seu uso.

O recurso ao dicionário serviu para esclarecer de modo expedito a inadequação da equivalência de “manchar” e “sujar”. O que mais interessava nesse trecho era a organização das idéias para elucidar o uso dos parênteses que, como analisei com ela durante o trabalho pré-pedagógico, era a chave para detectar uma

ironia que julguei que podia ser explorada. O gênero da palavra que funcionava como antecedente do esclarecimento dos parênteses determinava o efeito irônico.

A seguir, transcrevo<sup>97</sup> um trecho do diálogo entre professora e alunos em função da detecção da ironia, que resulta na explicitação de como os sentidos, pretensamente presentes no trecho e opacos para eles, foram trabalhados. Nesse trabalho, inicia-se um processo de conscientização dos alunos sobre a importância da ferramenta contrastiva. Por isso me pareceu importante transcrever na íntegra esta primeira parte do trabalho de tradução.

*P. [...] Sí, en el segmento original, está la palabra “doloroso” y noté que algunos de ustedes la tradujeron diferente.*

*A<sup>3</sup>. Sí, yo traduzi dolorido.*

*P. Traduje. Acuérdate: conduce, produce, traduje.*

*A<sup>3</sup>. Sí, traduje, desculpe. Traduje “dolorido”.*

*A<sup>5</sup>. Yo traduje “doído”.*

*P. Vamos a ver el diccionario, el Aurélio, sí, ese. ¿Qué es lo que dice? [Os estudantes lêem as definições dos verbetes<sup>98</sup> e a professora as escreve no quadro] Parece que no puede ser usada indistintamente cualquiera de las tres palabras.*

---

<sup>97</sup> Na transcrição dos dados, observei as seguintes convenções:

P: professor.

A<sup>(1,2,...)</sup>: aluno 1, aluno 2, etc.

A\*: todos os alunos ou um grupo deles.

Reticências: dúvida, insegurança ou emenda.

[...]: Trecho omitido por edição ou ilegível nas traduções.

Sublinha: palavra ou construção involuntárias da LM na LNM, ou incorreção na LNM.

<sup>98</sup> **Doloroso:** 1. Que produz dor; dolorífico. 2. Dorido, magoado, lastimoso. 3. Amargurado, aflito.

A<sup>3</sup>. *¡Con permiso!*

P. *Sí.*

A<sup>3</sup>. *Hallo que “doído” no puede.*

A<sup>1</sup>. *“Doído” puede.*

P. *Fíjense que “doloroso” significa “que produz dor”. ¿Qué otra palabra significa “que produz, que causa dor”?*

A\*: *“Doído”.*

A<sup>3</sup>. *Entonce “dolorido” no va.*

P. *Entonces “dolorido” no es correcto. No significa “que provoca dor física”, sino “que tem dor, que sente dor”.*

[...] *Algunos de ustedes eliminaron el paréntesis que está en el segmento en espanhol. Creo que fueron A<sup>1</sup> y A<sup>4</sup>. ¿Ese paréntesis es necesario?*

A<sup>4</sup>. *Yo no entendí mucho esa parte.*

A<sup>3</sup>. *Yo escreví el paréntesis, pero puede no ir.*

P. *La escritora no lo puso porque sí. Por algo debe haberlo escrito. En una novela, lo que se escribe es por algo. ¿Qué es lo que está entre paréntesis [...] en español?*

A\*. *El piquete.*

P. *“El piquete” está puesto para aclarar algo. ¿Qué es lo que se aclara?*

A<sup>2</sup>. *Es doloroso.*

P. *Sí. Se aclara que es doloroso. Que es doloroso, ¿qué?*

**Dolorido:** 1. Que tem dor; dorido. 2. Magoado, lastimoso, lamentoso, dolente; doloroso.

**Doído:** 1. Dorido, sensibilizado, magoado. 2. Que denota ou revela dor; dorido. 3. Que causa dor; doloroso.

A\*. *Pincharse los dedos.*

P. *Bueno, todo el mundo sabe que duele pincharse un dedo, ¿no? Eso hay que aclararlo sólo si se puede confundir con otra cosa, ¿no? ¿Qué oración está antes de “procurando no pincharse los dedos”?*

A\*. *“Se desprenden con mucho cuidado los pétalos de las rosas”.*

P. *Eso mismo.*

A<sup>3</sup>. *Ah, sí.*

P. *Sí, lo que pudiera confundir es que sea doloroso para las rosas arrancarles los pétalos. Pero parece que las plantas no sienten dolor.*

A<sup>1</sup>. *“El piquete” no es preciso escribir.*

P. *Sí, es necesario escribirlo sólo si se trata de un juego ... un juego de palabras. Como si alguien pudiera pensar que sería doloroso para la rosa. Si no, la aclaración no tendría sentido. ¿De acuerdo? Vamos a leerlo de nuevo. A<sup>4</sup>, quieres leerlo en voz alta, por favor?*

[A<sup>4</sup> lê o trecho em espanhol]

P. *Bueno, A<sup>4</sup>, ahora tradúcelo al portugués. Pero antes, A<sup>1</sup>, ¿cómo se traduce “se desprenden”? Fíjate que está al principio de la oración. Ven a la pizarra, por favor.*

A<sup>1</sup>. [Escreve] *Desprendem-se.*

P. *Y “aparte de”, ¿cómo se traduciría, A<sup>2</sup>? Ven.*

A<sup>2</sup>. *Yo traduje “além de” [escreve].*

P. *¿Y “ficar impregnados”, A<sup>3</sup>?*

A<sup>3</sup>. *La misma cosa (...) no, impregnado, sí. [Escreve] Ficar impregnado.*

P. *Y “pincharse”, ¿cómo podría traducirse, A<sup>5</sup>?*

A<sup>5</sup>. *Yo traduje “furar”.*

P. *Muy bien, pero hay otras equivalencias. Vamos a buscar en el diccionario, el de español-português. Vamos a ver algunas variantes.*

[Os estudantes começam a dizer equivalências e a professora as escreve no quadro: *picar, ferir-se, espetar-se, machucar-se*]

P. *Hay muchas equivalencias de pincharse, pero vamos a trabajar con estas cuatro para ver cuál se relaciona más con herirse con espinas. Vamos a buscar esos verbos en el Aurélio.*

A<sup>5</sup>. *Está aquí: picar: ferir, machucar. Embora as rosas sejam belas, seus espinhos picam.*

P. *Entonces “picar” es la mejor, pero no la única equivalencia. Ahora, sí, A<sup>4</sup>, ¿haces la traducción? Cada uno puede revisar la suya mientras tanto.*

[A<sup>4</sup> escreve a tradução no quadro]

*Desprendem-se com muito cuidado as pétalas das rosas procurando não picar os dedos, pois além de ser muito dolorosa (a picada), as pétalas podem ficar impregnadas de sangue*

P. *Muy bien, A<sup>4</sup>, ahora sí está mejor. ¿Todos están de acuerdo?*

A\*. *Sí.*

P. *Yo creo que falta un detalle que se refiere a la aclaración del paréntesis. Si se pone “dolorosa” y después “picada”, “dolorosa” no necesita aclaración y lo que crea la necesidad de aclaración está en la palabra que se refiere al dolor. Si es femenina, no necesita de aclaración porque se supone que sea “a picada”: “a picada é dolorosa”. Por eso les sugiero “doloroso” o “que dói muito”, que*

*pueden conservar la idea de que pudiera ser doloroso para la rosa. Vean cómo la traductora de la edición brasileña resolvió ese problema:*

*“Desprendem-se com muito cuidado as pétalas de rosas, procurando não picar os dedos, pois além de ser muito doloroso (o ferimento), as pétalas podem ficar impregnadas de sangue...”*

*P. Claro que, como les dije, hay varias posibilidades. Esta es otra:*

*“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...”*

*P. Lo que quiero que vean en esa traducción que hicieron es que es importante notar cómo el autor quiere decir las cosas que creemos que dice. Ahora para terminar este ejercicio, A<sup>1</sup>, ¿quieres leer tu traducción?*

[A<sup>1</sup> lee su traducción]

*Desprendem-se com muito cuidado as pétalas das rosas, procurando não machucar os dedos, pois além de doer muito (a picada), as pétalas podem ficar impregnadas de sangue...*

Na transcrição acima, prevaleceu o esforço de construir em português uma formulação que respeitasse formalmente a organização intradiscursiva em espanhol, estabelecido que foi um dos sentidos do trecho. Dado que a relação forma-sentido impede toda tentativa de disjunção, a coerência argumentativa foi estabelecida a

partir da análise da formulação, diferente de como acontece na transcrição que se segue.

### 3.4.2 O sentido

A transcrição abaixo consiste em dois trechos em que prevalece a remissão à textualidade própria do romance. O segundo deles, porém, também apresenta uma certa complexidade formulativa. Em função de apenas apresentar passagens do que aconteceu em sala de aula, apresento aqui apenas dois trechos que considere importantes devido a que descrevem o ambiente opressivo e tortuoso que está na base das condições de produção do texto porque reflete características de FD da sociedade rural mexicana da época.

Como vem sendo sublinhado nesta pesquisa, atrair a atenção do estudante para as condições de produção da enunciação atende o objetivo da sensibilização ao discurso através da relação forma-sentido. Neste caso, o ambiente opressivo configura a discursividade que o trecho apresenta e facilita o processo interpretativo que opera também com antecipações.

*[...] Como pudieron leer en la sinopsis, las relaciones entre los miembros de esa familia eran muy complejas. ¿Qué palabra se usa en la sinopsis para calificar esas relaciones?*

*A<sup>4</sup>. Dice “rígidas”.*

A<sup>2</sup>. Tita no puede casarse con Pedro. Tiene que cuidar de la madre.

A<sup>1</sup>. Porque es la ca [...] la menor.

P. Sí. Esa situación es extraña porque la hermana mayor es la que se casa con Pedro. Vamos a leer este segmento. ¿Puedes leerlo en voz alta, A<sup>5</sup>?

[A<sup>5</sup> lê o trecho]

“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.”

P. ¿En ese segmento se puede saber si Tita está enamorada de Pedro?

A<sup>5</sup>. Sí, se puede. Pedro estaba apasionado por ella.

A<sup>3</sup>. Estaba enamorado de ella.

P. ¿Pedro le había declarado su amor a Tita o a la hermana, a Rosaura?

A<sup>3</sup>. A Tita.

P. Leyendo ese segmento no está muy claro, por lo menos para mí.

[...] el inicio del párrafo... “Pero Tita era incapaz...”

[Todos lêem em silêncio]

P. Entonces, A<sup>3</sup>, ¿por qué Tita estaba emocionada?

A<sup>3</sup>. Por las rosas de Pedro.

[...]

A<sup>2</sup>. Sí, por amor. Y Tita quedó emocionada.

*P. Tita se quedó emocionada. [...] Vamos a hacer una cosa: vamos a revisar el segmento desde “Era” hasta “demás”.*

Aqui, o pedido para os estudantes dizerem se e o que lhes transmite eventualmente uma sensação de opressão e de confusão nesse trecho e nos outros que já traduziram resultaria de muito utilidade porque serviria para chamar a atenção para um aspecto que esta atravessando todo o recorte e assim levá-lo em consideração no estabelecimento de equivalências. Trata-se de uma explicitação da relação intradiscursivo-interdiscursivo na enunciação e como essa relação produz efeitos do ponto de vista da afetividade, considerando que a literatura visa a produzi-los no leitor. Por outro lado, o discurso, sendo assumido como efeito de sentido, faz considerar este aspecto entre os seus objetos de estudo, como propõe Serrani (2001).

Nas traduções que foram incluídas a seguir, me pareceu importante ilustrar como se dá a relação forma-sentido sob o efeito do pré-construído. Guimarães (1989: 75,76) se refere à particularidade desse efeito quando discute a relação signo-enunciado-enunciação. O pré-construído – neste caso, o amor não-materializado entre Tita e Pedro – é responsável pela determinação através da contração “do”. Ao atender apenas ao lado formal da linguagem, os estudantes traduziram *declaração de amor*, reproduzindo a fórmula descontextualizada existente na língua.

Aluno 1. Era a primeira emoção profunda que sentia desde o dia da boda de sua irmã, quando escutou a declaração de amor que Pedro sentia por ela e que tratava de ocultar aos olhos dos demás.

Aluno 2. Era a primeira emoção profunda que sentia desde o dia do casamento de sua irmã, quando escutou a declaração de amor que Pedro sentia por ela e que tratava de ocultar nos olhos dos demais.

[...]

O recorte literário com que se trabalhou em sala de aula apresentava uma passagem em que a expressão *ingeniárselas*” concentrava grande parte da carga semântica do trecho em que se encontrava:

*hasta ahora se las había ingeniado de maravilla para ocultar  
al uno de los ojos y el alcance del otro.*

Trata-se de uma expressão para a qual não existe equivalência em português correspondente ao número de elementos que a integram, o recurso existente é a aproximação analítica. Essa característica, pouco freqüente na relação português-espanhol, se apresentou como dificuldade suplementar que contribuiu para a sensibilização à heterogeneidade constitutiva da linguagem. Dispensamo-nos de incluir aqui a transcrição porque, considero que além do aspecto que acabo de comentar, o processo didático aplicado nos trechos anteriores se repete e não é esse

o foco desta subseção. A equivalência que se encontrou foi *até agora tinha conseguido engenhosamente*.

[...]

Outro trecho do recorte selecionado para traduzir, contribuiu para fazer os estudantes prestarem atenção a como a formulação em espanhol incorpora as condições de produção cujo efeito é a textualidade. A sinuosidade das relações existentes no romance se particulariza na relação homem-mulher através dos personagens de Tita e Pedro. A construção discursiva dessa atmosfera é dada através da subordinada

*para ocultar al uno de los ojos y el alcance del otro.*

A tradução para o português passa pela consideração dessa relação de gênero com o modo como é naturalizada ao serem apresentadas a passividade feminina e a iniciativa masculina. A tradução refletiria também como se manifestam essas condutas, juntamente com a adequação da materialidade lingüística –na formulação – visando a esse propósito.

Tudo isso é embasado pela FD que configura a trama e atribui um lugar enunciativo ao homem e à mulher. Ao ser explicitado isso, é favorecido o processamento que Serrani (2001: 55) descreveu como *discriminar contrastes*

*enunciativo-discursivos* para pensar nas suas conseqüências, o que favorece em última análise a compreensão e a enunciação. A equivalência a que se chegou foi:

*Até agora tinha conseguido engenhosamente ocultar um e outro de olhares e alcance respectivamente.*

Com os trechos que selecionei tive a intenção de mostrar o trabalho pedagógico com a forma e com o sentido de tal maneira que, embora seja impossível o seu funcionamento em separado, o maior esforço didático no processo tradutório estivesse concentrado na formulação ou na argumentação. Considero necessário sublinhar que o trabalho pré-pedagógico, que contribuiu para aumentar a mobilização da professora, foi/é determinante para a implementação da abordagem discursiva. Isso torna-se mais necessário na medida em que a formação dos professores é de filiação teórica distante da discursividade, como me parece que é característico da maior parcela da comunidade docente da área de ensino de ELE.

A sensibilização ao discurso vai na contramão da (...) *manipulação mecanicista de discursos estrangeiros* (...) a que Coste (1985: 63) se referiu para descrever uma característica básica e pendular da história do ensino de LNM relativamente ao meta. Considero que ainda hoje esse traço se conserva com muito viço, apesar de a prática social ter começado há algum tempo a dar sinais de que as necessidades que justificam a aprendizagem de LNM sofreram modificações. A

experiência em sala de aula que aqui foi descrita demonstra isso através de seus pressupostos.

Com independência da insegurança que alunos e professora tenham podido refletir, dada a experiência inaugural com uma nova abordagem, ou da franca imposição pela professora – às vezes – da interpretação que discutimos, o resultado materializado no final de cada etapa parece reforçar a pertinência das idéias que embasaram a prática.

### **Conclusão geral**

Um traço identitário da abordagem discursiva é que opera considerando o funcionamento integrado dos aspectos que participam da produção verbal. Essa é discurso e se materializa na enunciação que as condições de produção configuram. Tal assunção faz grande diferença relativamente às outras inscrições teóricas atuantes na área do ensino de LNM.

A abordagem da relação literatura-tradução-ensino de LNM feita nesta tese trabalhou com a problematização das conseqüências de considerar (ou não) essas condições que, no entanto, estão sempre aí, funcionando e fazendo o sujeito construir sentidos. Isso, a partir de duas hipóteses que nortearam toda a elaboração teórica:

- não existe vínculo orgânico entre a literatura e o ensino de LNM,
- a LM é parte constitutiva do processo de aprendizagem de outra língua e deve ser equacionada didaticamente no processo de ensino.

Como decorrência desta segunda hipótese, é atribuída uma parcela de responsabilidade muito importante ao contrastivo para acessar outra discursividade considerando as condições que determinam a enunciação. A tradução, por isso, torna-se assim um recurso que se apresenta como ponto de ancoragem na aproximação da LNM. O processo tradutório, que aqui é proposto como recurso didático, contribui para explicitar o caráter relacional da linguagem sem desconsiderar a constituição subjetiva do estudante.

O fato de considerar que a LM gerencia o processo de aprendizagem, funcionando como mecanismo contrastivo, leva a pensar a cultura configurada pelas FD. Estas e aquela, vimos que justificam qualquer posta em movimento do discurso. Tudo é dito num dado momento a partir de um lugar de enunciação distribuído nas FD e determinado pela FD prevalecente que embasa o gesto de significar. Isso, a partir do funcionamento em segundo plano de saberes que criam a ilusão de o significar ser unívoco e que se inaugura na produção enunciativa do sujeito.

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 do processo descrito acima, como me parece ter sido ilustrado com a experiência em sala de aula.

A principal constatação feita a respeito da atitude mais expandida sobre a participação da LM no processo de ensino foi o grande esforço em negá-la, assim como a tradução propriamente dita. Foi construído um arcabouço teórico de filiações diversas que justifica uma recusa que aos poucos vai apresentando rachaduras nas práticas em sala de aula e nos materiais didáticos.

Porém, com a literatura a situação tem sido outra. A sua presença em LD e, em conseqüência, em sala de aula atravessa quase de maneira constante a história do ensino de LNM. Na pesquisa se conclui que o que justifica essa presença constante da literatura é um traço originário dos inícios do ensino de LNM mesmo antes de sua massificação: a literatura era considerada acesso direto à cultura, concebida com pressupostos elitistas. Ela, a cultura, era o objetivo visado quando ela e a literatura se confundiam.

Considerada a partir do seu vínculo com a literatura, sua concepção tem-se mantido parcialmente ancorada nessas origens no ensino de LNM. As relações sociais têm sofrido transformações e o ensino, mudanças nas suas prioridades; mas, a literatura continua presente sem uma justificação consistente. Sua relação com a

pedagogização das LNM, por isso, tem sido objeto de justificações cada vez mais sustentadas pelo imaginário e esse obedece à tradição.

Ao ser abordado o ensino de LNM a partir da consideração contrastiva e da postura crítica a respeito da literatura, o LD de LNM foi tomado como fonte de dados para detectar a abordagem da relação literatura-ensino de LNM que ele refletia. A conclusão que resultou dessas observações foi que não existia tratamento didático diferenciado que justificasse a inclusão de trechos de obras literárias nos LD, a não ser a justificação decorrente da tradição e do imaginário cujas origens podem ser achadas em época em que a escrita representava ter saber e este, estar de posse da verdade e, por isso, ter o poder numa formação social em que a escolarização era extremamente rara.

Curiosamente, os LD de LNM ainda parecem refletir isso ao abordar o literário a partir de roteiros que levam unicamente a realizar tarefas escolares típicas do letramento escolar e indiferenciadas do tipo de aspecto a ser trabalhado, como descrito por Bertoldo (*op. cit.*). A situação descrita aqui e no parágrafo acima foi considerada decorrente dos dois conceitos que estão na base de todo trabalho pedagógico com as LNM, que há muito tempo vigora: o conceito de sujeito psicológico, dono e origem do seu agir, e o de linguagem em que, não sendo consideradas as condições em que ela se materializa, o sentido é tido como produto – é dado – e não como processo em que essas condições propiciam sua construção.

Assim, na análise de dados pôde ser constatado que, em coerência com os pressupostos acima, a textualidade está excluída das prioridades do tipo de trabalho pedagógico com as LNM e, em não sendo diferenciada, com a literatura. O formal, enquanto concepção de linguagem, atravessa os LD e isso faz com que a concepção de enunciação se limite à frase e a LM não apareça entre os aspectos a que se atribui qualquer participação do processo de ensino porque também não é considerada outra subjetividade do aluno salvo a advinda da concepção do sujeito psicológico.

Ao estabelecer as condições em que a literatura estava presente no trabalho pedagógico e a importância do contrastivo no processo de aprendizagem, julguei que na relação entre esses dois aspectos encontrava-se a equação que poderia 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, 2001: 53-55).

Assim, o reconhecimento do funcionamento da LM no processo de aprendizagem envolveu a proposta de equacioná-lo no processo de ensino, tornando explícito o seu funcionamento como mecanismo contrastivo. Através desse proceder, as atenções de professores e estudantes estariam sendo direcionadas para a relação forma-sentido e seria desestruturado o falso conceito da remissão direta da

palavra (frase, enunciação) ao mundo sem a mediação das condições de produção. Isso leva diretamente a priorizar a textualidade.

A priorização da textualidade na abordagem discursiva significa levar em conta que o sujeito se relaciona com o mundo através das formações imaginárias, o pré-construído e tudo aquilo que da memória discursiva o constitui (a ideologia, a cultura). Tais mediações fazem o mundo fazer sentido e representam o todo em que se dá a linguagem, que é discurso. Com essa premissa, a abordagem dos recortes literários contribui para os objetivos supracitados.

Atender às peculiaridades discursivas do recorte e remetê-lo à obra de que faz parte é operar com as premissas teóricas descritas nesta pesquisa. Procedendo assim, releva-se a construção de sentidos na outra discursividade a partir da textualidade própria da literatura. Tudo isso porque o que atravessa a abordagem que aqui tem sido aplicada é o princípio de que a linguagem constitui, não é constituída. E no ensino de LNM trabalha-se com a constituição subjetiva mobilizando-a para o confronto com o heterogêneo, processo esse – identificatório que é – de que emerge um outro “eu” (Revuz, op. cit.: 225). Esse, na LNM.

A literatura propicia o acesso a outra discursividade porque facilita a mobilização subjetiva do estudante através do assunto, gênero, autor, época, etc. A textualização do dizer a que a literatura dá acesso é tida na proposta discursiva

como responsável por uma importância que nesta pesquisa finca seus fundamentos na produção discursiva como história.

Literatura, tradução, língua, discurso, história. Esses conceitos e seu funcionamento configuraram o problema que nesta tese foi analisado visando a sua adequação àquilo que são consideradas prioridades do ensino de LNM, da perspectiva da AD. Isso, atendendo às necessidades – até há pouco inexistentes – que a prática social debita nele. Quando se trata de uma mudança de perspectiva de abordagem numa prática pedagógica, parece-me que sua implementação deve dar-se a partir do lugar onde ela vai ser reproduzida no médio e longo prazo: na formação de professores.

Aqui e agora, a intervenção modificadora da situação existente –materiais didáticos em uso, práticas pedagógicas– parece apenas permitir suturar pontos de clivagem entre a visão de mundo que se escolariza e as necessidades que o mundo, fora do âmbito escolar, impõe às práticas sociais. O sentido que quis imprimir a esta pesquisa, através da abordagem crítica da tradução e o trabalho com a literatura, foi esse e o considero uma modesta proposta de ponto de partida.

**APÊNDICES**

## Apêndice 1

Algumas respostas à averiguação de LD usados.

Sergio,

El curso de Letras/Español de la [ ] tiene [ ] semestres (60 horas/aula c/u) de E/LE. Todos los manuales en circulación en Brasil son usados como referencia a lo largo del curso, además de material específico producido en Argentina y Uruguay no disponible en el mercado brasileño.

Los primeros [ ] semestres son los únicos en que los alumnos (a pedido de ellos mismos) tienen un manual. Actualmente es "Hacia el español" básico (1er. año) e intermedio (2do. año). La elección del manual queda a criterio del profesor porque lo que él debe realmente cumplir es un programa de la materia respectiva que no se ajusta "pari passu" a ningún material didáctico en particular.

A partir del [ ] semestre trabajamos en clase exclusivamente con material auténtico y fotocopias de diversos materiales didácticos.

En todos los casos se analizan y cotejan los diversos materiales didácticos disponibles y siempre se trabaja con material auténtico. La principal preocupación, en este sentido, es el contacto del alumno con las diversas variantes (regionales y de registro) de la lengua en uso, aunque por razones de tiempo se acaba privilegiando el registro formal. En la medida de lo posible se usan registros grabados (en entrevistas con hablantes nativos, radio, cine y TV) de diversas regiones.

Particularmente, uso también material producido para la enseñanza de la lengua a nativos en el nivel secundario en diversos países latinoamericanos y literatura (sobre todo narrativa).

---

Caro Sergio F. Pedroso:

No curso de Espanhol oferecido pelo [ ] estamos usando atualmente basicamente dois livros:

Método de Español para Extranjeros, Aurora Centellas, Edinumen; Curso de Puesta a Punto (Nivel intermedio) , Alfredo G. Hermoso, Carlos H. Dueñas, Edelsa.

Adicionalmente a estes livros estamos usando também material dos livros: A la Escucha, Cumbre y

Uso de la Gramática Española. Gramática de Espanhol para brasileiros, Esther Maria Milani, Planeta. Además, uma apostila elaborada pelos professores de Español do [ ].

Atenciosamente,

-----  
 "Español. Curso de Español para Hablantes de Portugués".  
 Madrid:Arco/Libros, 2001/2002. (Básico 1, Básico 2, Avanzado 1 / Avanzado 2, Superior 1, Superior 2). Quem comercializa esse método é a LIA Editora (São Paulo, Brasil).O método vem sendo usado em vários estados brasileiros no segundo grau e em universidades.  
 Um abraço,

-----  
 Caro Sr. Sérgio,

Sou aluna do curso de pós-graduação em lingüística na[ ], mas terminei a graduação no ano passado. Durante nosso curso, eu usei alguns livros como

Intercambio 1 e 2 e Abanico, todos da ed. Difusión. Além disso, como materiais de consulta, utilizo o Puesta a Punto e o Punto Final, se não me engano são da Edelsa; Curso de Perfeccionamiento en español, da

SGEL; Gente (não lembro a editora) e VEN 1,2,3, da Edelsa.

Já utilizei muitos outros materiais de apoio, como Conjugate Fácil, da Edelsa; Dual, da Edelsa; Historietas y Pasatiempos, entre outros. No entanto, esses não são materiais didáticos.

Tenho um amigo que usa o Español sin Fronteras e a coleção Vamos a hablar, da Ed. Ática (ambos como materiais de consulta).

Espero que essas informações sejam úteis, qualquer dúvida, escreva-me.

-----

Bom dia!!!

Até o semestre passado o livro adotado era o Intercambio. Como o livro servia apenas de base e o professor tinha que agregar muito material, foi

decidido criar um material complementar, uma miscelânea usando um pouco de cada método, para finalizar o curso (terceiro e quarto semestre)

Nestes materiais agregados e miscelânea foram usados Hacia el español, Mucho, Para Empezar, Ven, Planet@, Antena, Cumbre, Esto Funciona, Español 2000, Conexión, A que no sabes?, Uso de la Gramática, Punto Final e A Fondo.

Espero ter podido colaborar, qualquer dúvida me coloco a disposição

-----

Boa tarde!!

Desculpe-me, pensei que vc tivesse catalogado todos os livros de espanhol. Infelizmente, a grande maioria deles deixei na minha estante na [ ] (não sei se volto lá este semestre, acredito que apenas no próximo), os que eu me lembro, vou identificando, abaixo:

Intercambio ¿Difusión?, Hacia el español – Saraiva; Mucho – Moderna;

Para Empezar - ?; Cumbre-?

Ven – EDELSA; Planet@ - ¿EDELSA?; Antena - ?; Esto Funciona - ?;

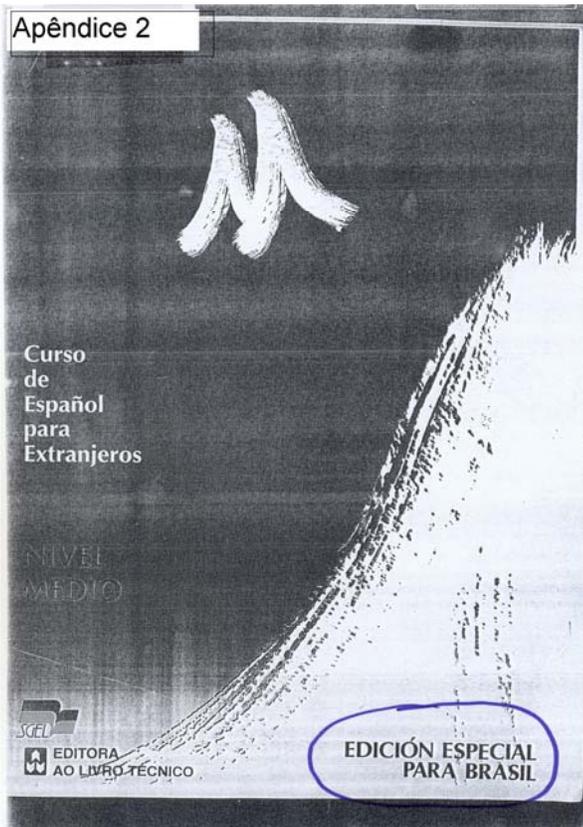
Español 2000 – SGEL; Conexión – Cambridge; ¿A que no sabes? - ?; Uso de la Gramática - EDELSA

Punto Final - ?; A Fondo - ?

Acredito que não seja difícil vc averiguar a editora dos métodos pela internet.

Sorte





### Apêndice 3

**Autores e recorte de suas obras nos três LD** (com sublinha, autores espanhóis).

#### Cumbre

Narrativa: García Márquez (*Crónica de una muerte anunciada*), Camilo José Cela (*La familia de Pascual Duarte*), Luis Racionero (*El Mediterráneo y los bárbaros del Norte*), Luis Sepúlveda (*Um viejo que leía novelas de amor*), Isabel Allende (*La casa de los espíritus*), Luis Landero (*Juegos de la edad tardía*), Cabrera Infante (*Um mundo sin Colón*), Miguel Angel Asturias (*El hombre que lo tenía Todo, Todo, Todo*), Angeles Mastretta (*Arráncame la vida*), Miguel Mihura y A. Lara (*El inventor*) Alfredo Bryce Echenique (*Nuevas memorias de Adriano*), Eduardo Mendoza (*El misterio de la cripta embrujada*), Laura Esquivel (*Como agua para chocolate*).

Poesia: Gerardo Diego (*Canción al niño Jesús*), Rafael Alberti (*Balada de la bicicleta con alas*). No caso desses dois últimos autores, trata-se de poesia.

#### Ven

Poesia: *Vientos del pueblo*, de Miguel Hernández; *Versos sencillos*, de José Martí; *Poncho de cuatro colores*, de Atahualpa Yupanqui; *A un hombre de gran nariz*, de Francisco de Quevedo; *Hablando de gustos*, de Manuel Machado; *Te doy una canción*, de Silvio Rodríguez; *Me queda la palabra*, de Blas de Otero.

Narrativa: *Vidas sombrías*, de Pío Baroja e *El cuarto de enfrente*, de Rómulo Gallegos.

### **Punto final**

Narrativa: *El espejo roto*, de Mercé Redoreda; *Confieso que he vivido*, de Pablo Neruda; *La llamada*, de Carmen Laforet; *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende (adaptado); *Historias de Cronopios y de Famas*, de Julio Cortázar; *Del amor y otros demonios*, de Gabriel García Márquez (adaptado); *La pasión turca*, de A. Gala; *Como agua para chocolate*, de Laura Esquivel (adaptado); *El ascensor se paró*, de R. Marquerié (adaptado); *Hombres de maíz*, de Miguel Angel Asturias; *Gallego*, de Miguel Barnet (adaptado); *Carta desde La Habana*, de Federico García Lorca; *Aula de campo*, de F.J. Barbadillo (adaptado); *Todos vosotros*, de M. Hidalgo (adaptado) y *El tamaño de mi esperanza*, de Jorge Luis Borges.

## Apéndice 4

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

UNIDAD ÁREA TEMÁTICA	APRENDIZAJES	GRAMÁTICA	ORTOGRAFÍA Y FONOLÓGICAS	VARIANTES LESALES DEL ESPAÑOL	TEXTOS
<b>0</b> Contexto hispano. Encuesta de necesidades lingüísticas.					
<b>1</b> Curriculo personal.	Identificar y describir a las personas (físicamente, vestido, carácter). Expresar gusto/rechazo, deseos. Describir hechos y características personales.	Tiempos de pasado (uso y contrastes). Algunas irregularidades del pretérito indefinido.	Variantes ortográficas de <i>qui/que, quien/ quien, cual/cual, cómo/cómo, dónde/ donde, cuándo/ cuando</i> .	Cumplidos sobre aspecto físico y vestido.	Textos descriptivos (C.L. Celia y G. García Márquez).
<b>2</b> Ecología (el mar). Encuesta personal.	Expresar estados de ánimo, impresiones. Referir hechos en estilo indirecto. Establecer comparaciones. Expresar acciones en proceso de realización.	Estructuras de comparación (más/menos... de; más/menos... que; tanto... que/cómo). Formas irregulares de comparación. Formas de superlativo (diminutivo). Estar + gerundio, Ir + gerundio. Decir que + verbo, ¿Qué + nombre/adjetivo?	Variantes en la pronunciación de <i>z, ce, ci</i> .	Frasas de cortesía en las relaciones interpersonales.	<i>El Mediterráneo y los bárbaros del Norte</i> (E. Racionero).
<b>3</b> La salud y la vivienda.	Expresar acciones habituales, costumbres. Expresar obligatoriedad externa e interna y deber moral. Expresar acciones transitorias y permanentes (con estar y ser). Expresar modalidad adverbial.	<i>Soler/Acostumbrar a / Tener por costumbre...</i> <i>Tener que / Deber / Hay que + verbo.</i> Usos básicos de ser y estar. Adverbios en -mente.	Acento tónico en la palabra.	Expresiones usuales en la consulta médica.	<i>Un viejo que leía novelas de amor</i> (I. Sepúlveda).
<b>4</b> La gran ciudad.	Describir y especificar aspectos de la realidad mediante recursos especiales. Expresar opinión o puntos de vista.	Usos de las formas de relativo: <i>que, cuyo/a, cuyos/as</i> . <i>Que</i> precedida de preposición: <i>evá... que; ella/los/as que; ella/los/as cuales; lo que...</i> <i>Creo Opino que... En mi opinión.</i>	Reglas para poner acento gráfico en las palabras.	Algunas variantes en el habla de México.	<i>La casa de los espíritus</i> (I. Allende).
<b>R. 1</b> Unidad de revisión y autoevaluación					





### Apêndice 5

**Palabras escritas por...**

**Mujeres escritoras de España e Hispanoamérica**

**ISABEL ALLENDE**  
DE ANGE Y DE SINDRA

*30 mujeres que al correr de los siglos... Tal vez por eso me encanta más leer a las escritoras que a los escritores. Ellas me enseñan a pensar y a escribir sobre las mujeres. Ellas me enseñan a pensar y a escribir sobre las mujeres. Ellas me enseñan a pensar y a escribir sobre las mujeres.*

**ALFONSO STONNI**  
Nació en Buenos Aires en 1910 de padres argentinos. Su primera novela fue "El amor en los días del odio" (1938) y su obra más reciente es "El amor en los días del odio" (1992) en Mar del Plata.

**MONTSEERAT RODRÍGUEZ**  
Nació en Barcelona, España en 1946. Es autora de "El amor en los días del odio" (1992) y "El amor en los días del odio" (1992) en Mar del Plata.

**ISABEL ALLENDE**  
Nació en Lima, Perú en 1942. Es autora de "El amor en los días del odio" (1992) y "El amor en los días del odio" (1992) en Mar del Plata.

**GLORIA FUENTES**  
Nació en Madrid, España en 1918. Es autora de "El amor en los días del odio" (1992) y "El amor en los días del odio" (1992) en Mar del Plata.

**ANA MARÍA MATUTE**  
Nació en Salamanca, España en 1924. Es autora de "El amor en los días del odio" (1992) y "El amor en los días del odio" (1992) en Mar del Plata.



## Apéndice 7

### Variante

El español presenta muchas variantes en cuanto al léxico, a la fonética y a la estructura. Nuestro intento fue presentar un material que pudiera ofrecer muestras de esa variedad. El principal objetivo es hacer ver al alumno que no hay una forma única posible de la lengua que está aprendiendo, sino varias maneras de realizarla, dependiendo del país o incluso de la región. El alumno debe tener conciencia de que el español del Centro Norte de la Península Ibérica, por ejemplo, es distinto del español del Sur de la Península y que el español de Argentina es distinto del de México, aunque se trate de la misma lengua, como el portugués de São Paulo es distinto del de Río de Janeiro o del de Fortaleza. El alumno debe abrirse a esas variantes sin establecer prejuicios en relación a una u otra.

No hemos querido pecar por exceso ni por defecto, y en vez de presentar un español sin patria, lo preferimos sin fronteras: acercamos al alumno de algunas variantes específicas de algunos países. Tratamos, pues, de posibilitar un contacto del estudiante con esas variantes, sea por medio de textos auténticos, sea por diálogos creados a partir de nuestras propias experiencias como hablantes de español como lengua extranjera, sea a través de grabaciones con hispanohablantes con acentos propios, sea por medio de actividades específicas. Pero siempre a través de un diálogo constante con el alumno, donde procuramos mostrarle esas diferencias. En ese sentido, el material abre un espacio para que la variante del profesor actúe juntamente con las variantes presentadas a lo largo de las unidades y de esa manera le posibilite al alumno elegir también la suya a lo largo de este su contacto con la lengua.

### Estructura

La colección *Hacia el Español, Curso de Lengua y Cultura Hispánica* se constituye de 3 niveles: el básico, el intermedio y el avanzado. Cada nivel consta de: un libro

único (versión del alumno y del profesor) y de un material auditivo, un compact.

Este nivel intermedio está organizado en 8 unidades didácticas. La variedad, distribución y secuencia de las actividades en las unidades didácticas son distintas en cada unidad, exceptuándose en cuanto a la secuencia los apartados **Hacia letras y sonidos** y **Hacia la lectura** que estarán siempre al final de cada unidad. Seguimos con el criterio de romper la estructura fija de presentación de los apartados de las unidades didácticas para dar al curso un carácter más dinámico, más próximo a la práctica efectiva de las clases de lenguas; este carácter también se aplica al número de actividades distribuidas a lo largo de la obra en cada unidad, por eso unas son más extensas que otras.

En este nivel intermedio tratamos cada unidad a partir de temas del cotidiano:

- Unidad 1: la identidad y el comportamiento;
- Unidad 2: la lengua;
- Unidad 3: el trabajo;
- Unidad 4: el dinero;
- Unidad 5: la salud;
- Unidad 6: los viajes;
- Unidad 7: la diversión;
- Unidad 8: la modernidad.

A partir de una selección criteriosa del input (texto de escritores, de periódicos, revistas, diálogos elaborados, ejercicios, juegos, etc.), las actividades procuran desarrollar las cuatro destrezas (producción oral y escrita, comprensión oral y escrita), a través de los apartados establecidos ya en el nivel básico y uno más en este nivel: **Hacia la lectura**. Los apartados serán explicitados posteriormente en este manual.

Para aquel profesor o aprendiz que ya haya usado el *Hacia el Español — nivel básico*, advertimos que en este nivel desaparecen los personajes fijos que estaban en el nivel básico (Rosa, Juan, etc.). La experiencia de estar en contacto con muestras de habla, los alumnos la van a tener a través de personajes diversificados que van a aparecer a lo largo del libro y, principalmente, a partir de los diálogos que él mismo tendrá la oportunidad de crear.

## Apéndice 8

No tiene suerte en Bogotá, (...) y perdido por períodos decide irse a Buenos Aires, donde es fama universal que se habla el peor castellano del mundo. Efectivamente, le asombró tanto *ché*, tanto *chau*, tanto *vos*, tanto *tarado*, tanto *avivato*, tanto *atorrante*, tanta *macana*. Pero después de su dura experiencia no le pareció peor ni mejor castellano que el de otras partes. (...) En Buenos Aires aprendió a *agarrar* el tranvía, como en Venezuela a *botar* la colita y en Méjico a pedir *blanquillos*. (...)

Además, si el turista, después de los años de dura prueba pasados en América, regresa esperanzado a España, se encuentra también con una serie de desencantos. Ni siquiera su lengua española es igual que la que él dejó. La gente come sin reparos, hamburguesas y perritos calientes (¡qué horror!), y aparca sus coches. A cada paso se encuentra con

expresiones que no conocía, o que antes tenían un ámbito más bajo o más limitado. "Esto no pita", se dice de lo que no marcha bien o no sirve. "Se armó un folklore", quiere decir que hubo un alboroto o un cisco. El *rollo* ha sustituido en gran parte la *latre*. "Soltó un rollo espantoso", "¡Menudo rollo me coloco!" (el *rolista* está ocupando el lugar del *pelmazó*).

(...) El turista anda por el mundo con la boca abierta y sólo ve u oye lo diferencial, lo extraño, lo inóclito. En su propia tierra vive por lo común sin ver nada, impermeable a lo que pasa a su alrededor, y a su alrededor también pasan siempre cosas

extraordinarias. (...) "Castellano de España y castellano de América: unidad y diferenciación." En *Procesos de Lengua*, de Ángel. "Castellano de España y castellano de América: unidad y diferenciación." En *Quaderns del Institut de Filologia Andreu Ballell*, Ginebra, 3. ed., 1965, p. 4-22.



### EJERCICIOS

Organiza en el recuadro los vocablos que aparecen en el texto anterior, organizados por países (ojo, no hay necesariamente correspondencia entre ellos):

Cuba	Puerto Rico	España	Méjico	Venezuela	Colombia	Argentina
guajá	puspái	corra	bolillos	musú, musúta,	morra	ché
	pon	mona	terera	cachetes	(= rubia)	chau
		(= graciosa)	virotes	(equivale a \$	tinto (= café)	vos
		cortado	cojinitos	bolivares =	provocar	tarado
		(= café con	camión	carones, laja,	perico (= café	avivato
		leche)	ruetero	tostones, ojos	con leche)	atorrante
		colleta	aventonolo	de buye o	Aja (interjec.)	macana
		tinto (= vino)	basca	duraznos,	vieja chusca	agarrar
		pelmazó	(= vómito)	chancleta o	(= joven	tranvía
			blanquillos	chola	graciosa)	
				omnibus		
				colita		
				comida		
				mona		
				(= presumida)		
				manoncito		

## Apéndice 8

- Escribe (F) para falso y (V) para verdadero, de acuerdo con el texto:
- ( F ) Manuel llama a Juan y le invita a su fiesta de cumpleaños.
  - ( F ) Manuel está organizando una fiesta de cumpleaños a su amiga.
  - ( F ) Están organizando una fiesta para el Santo de Teresa.
  - ( V ) Manuel está decidido a ir a la fiesta.
  - ( F ) Juan y Manuel van a encontrarse a las ocho y media.
  - ( F ) Teresa está organizando una fiesta porque está de cumpleaños.



### HACIA LA EXPRESIÓN

Te damos algunas variantes. Algunas son más empleadas en determinados países que en otros, pero, no necesariamente, exclusivas de este país. Además hay otras que no aparecen. Lo importante es mostrarle al alumno que hay muchas variantes y que todas son posibles, dependiendo del contexto donde se utilizan. Puedes hacer una lectura de este contenido a través de microdiálogos entre los alumnos, ubicándolos en los distintos países.

Expresiones usadas para llamar al teléfono:

#### En Uruguay:

¡Hola! ¿Quién habla?  
es el 467 - 68 - 68  
atender el teléfono  
descolgar  
dijiste el número  
¿Quiere dejar algo dicho? (para recado)  
"un momento"  
llamada a larga distancia  
tono del teléfono  
el teléfono está ocupado  
cortarse la llamada / caer la llamada  
llamadas por telefonista / operadora  
llamada a cobrar  
teléfono público  
fichas para teléfono público  
teléfono inalámbrico  
teléfono portátil (celular)  
línea cruzada / interferencia de líneas



#### En España:

¡Dígame!  
es el 4-23-83-99  
contestador automático  
coger/atender el teléfono  
coger el teléfono  
marcar el número  
dejar un recado  
"un momento"  
una conferencia (llamada a larga distancia)  
tono de llamada  
tono de ocupado  
el teléfono comunica  
cortarse la llamada  
llamadas a través de la operadora  
llamada a cobro revertido  
teléfono público  
(se usan monedas para llamar y tarjetas)  
teléfono inalámbrico /  
teléfono móvil o portátil  
cruce de líneas



**¡HOLA!  
¿QUÉ HABLE?  
¡DÍGEME!  
¡OÍDO!  
¡SI!**

## Apêndice 8

### En Argentina:

¡Hola! ¿Sí?  
 es el 4-56-78-34  
 contestador automático  
 agarrar / atender el teléfono  
 colgar / cortar el teléfono  
 marcar / discar el número  
 dejar un recado  
 "un momento"  
 llamada a larga distancia  
 tono de llamada  
 tono de ocupado  
 el teléfono está ocupado  
 cortarse la llamada  
 llamadas a través de la operadora  
 llamada a cobrar / a cobro revertido  
 teléfono público  
 se usan fichas o tarjeta  
 teléfono sin cable  
 Movil / Movico / Motorola  
 cruce de líneas



### En Colombia:

¡Aló! ¡A ver!  
 es el 467 - 66 - 66 ó 4 - 67 - 66 - 66  
 atender el teléfono  
 colgar el teléfono  
 marcar el número  
 dejar un recado  
 "un momento"  
 llamada de larga distancia  
 tono de llamada  
 tono de ocupado  
 el teléfono está ocupado  
 cortarse la llamada  
 llamadas a través de la operadora  
 llamada a cobrar / de cobro revertido  
 teléfono público  
 (se usan monedas para llamar)  
 teléfono sin cable  
 teléfono celular  
 cruce de líneas



### En Cuba:

¡Diga! ¿Sí? ¡Diga!  
 es el 4 - 65 - 69 - 71  
 contestador automático  
 contestar / atender / coger el teléfono  
 colgar el teléfono  
 discar el número  
 dejar un recado  
 "un momento"  
 llamada de larga distancia  
 tono de discar  
 tono de ocupado  
 el teléfono está ocupado  
 caer la llamada  
 llamadas a través de la operadora  
 llamada a cobrar  
 teléfono público  
 (se usan monedas para llamar)  
 teléfono sin cable  
 teléfono celular  
 cruce de líneas



### En Chile:

¡Aló!  
 es el 5 - 67 - 34 - 78  
 contestar el teléfono  
 colgar el teléfono  
 marcar el número  
 dejar un recado  
 "un momento"  
 llamada a larga distancia  
 tono de llamada  
 tono de ocupado  
 el teléfono está ocupado  
 cortarse la llamada  
 llamadas a través de la operadora  
 llamada a / por cobrar  
 teléfono público  
 (se usan monedas para llamar)  
 teléfono sin cable  
 teléfono celular  
 cruce de líneas



## Apéndice 9

③ ¡Uf, estamos siempre ordenando y pidiendo!

A continuación, tienes dos listas de palabras. Utiliza las palabras de las dos columnas y da órdenes: A) a tu mamá, B) a un(a) hermano(a), C) a tus compañeros de curso, pensando en un contexto en que las usarías habitualmente. Escribe tres en cada uno de los recuadros correspondientes. Consulta el manual p. 16.

### Columna 1

cerrar  
comprar  
calentar  
mover  
prestar  
beber  
venir  
poner  
echar  
coger  
salir  
sacar  
quitar  
agarrar  
planchar  
portarse  
divertirse  
ducharse  
acostarse  
dar

### Columna 2

boca  
puerta  
ya  
libros  
sopa  
basura  
dinero  
paraguas  
camiseta  
chocolates  
carta  
cajón  
cama  
medicinas  
calcetines  
ahí  
deprisa  
despacio  
de aquí  
conmigo

### A. A tu mamá

(Tratamiento formal)

Supérvenlas:  
Cómprame chocolates.  
Plánchame esa camiseta.  
Veniga conmigo.  
Caléntame la sopa.

### B. A tu hermano(a)

(Tratamiento informal)

Sal de mi cama.  
Dóchate más deprisa.  
Haces mucho ruido. Cállate.  
Echa la basura en el contenedor.

### C. A tus compañeros

(Tratamiento informal)

Callaos/Callénaos.  
Quitad/Quiten los libros de ahí.  
Cámbel/Cámben los libros.

④ Completa este poema de Pablo Neruda con el imperativo, siguiendo las instrucciones anotadas entre paréntesis, luego corrígelo, oyendo la declamación.

### II. Alturas de Machu Picchu — Poema / XII

(Pablo Neruda)

Sube \_\_\_\_\_ a nacer conmigo, hermano. (subir — tú)  
Dame \_\_\_\_\_ la mano desde la profunda (dar a mí — tú)

zona de tu dolor diseminado.

No volverás del fondo de las rocas

No volverás del tiempo subterráneo.

No volverá tu voz endurecida.

No volverán tus ojos taladrados.

Consulta el manual p. 17

## Apêndice 9

- Mírame \_\_\_\_\_ desde el fondo de la tierra, (mirar a mi — tú)
- labrador, tejedor, pastor callado:  
 domador de guanacos tutelares:  
 10 albañil del andamio desafiado:  
 aguador de lágrimas andinas:  
 joyero de los dedos machacados:  
 agricultor temblando en la semilla:  
 11 alfarero en tu grecia desarmado:  
 traed \_\_\_\_\_ a la copa de esta nueva vida (traer — vosotros)  
 vuestros viejos dolores enterrados.  
 Mostradme \_\_\_\_\_ vuestra sangre y vuestro surco, (mostrar a mi — vosotros)  
 decidme \_\_\_\_\_ : aquí fui castigado, (decir a mi — vosotros)  
 20 porque la joya no brilló o la tierra  
 no entregó a tiempo la piedra o el grano:  
 señaladme \_\_\_\_\_ la piedra en que caísteis (señalar a mi — vosotros)  
 y la madera en que os crucificaron,  
 encendíadme \_\_\_\_\_ los viejos pedernales, (encender a mi — vosotros)  
 25 las viejas limparas, los látigos pegados  
 a través de los siglos en las lagas  
 y las hachas de brillo ensangrentado.  
 Yo vengo a hablar por vuestra boca muerta.  
 A través de la tierra todos \_\_\_\_\_ juntad \_\_\_\_\_ todos (juntar — vosotros)  
 30 los silenciosos labios derramados.  
 Y desde el fondo \_\_\_\_\_ habladme \_\_\_\_\_ toda esta larga noche, (hablar a mi — vosotros)  
 como si yo estuviera con vosotros anclado,  
 contadme \_\_\_\_\_ todo, cadena a cadena, (contar a mi — vosotros)  
 estaban a eslabón, y paso a paso,  
 33 afilad \_\_\_\_\_ los cuchillos que guardasteis, (afilar — vosotros)  
 ponedlos \_\_\_\_\_ en mi pecho y en mi mano, (poner — vosotros los cuchillos)  
 como un río de rayos amarillos,  
 como un río de tigres enterrados,  
 y \_\_\_\_\_ dejadme \_\_\_\_\_ llorar, horas, días, años, (dejar a mi — vosotros)  
 40 edades ciegas, siglos estelares.  
 Dadme \_\_\_\_\_ el silencio, el agua, la esperanza, (dar a mi — vosotros)  
 Dadme \_\_\_\_\_ la lucha, el hierro, los volcanes, (dar a mi — vosotros)  
 Apegadme \_\_\_\_\_ los cuerpos como imanes, (apegar a mí — vosotros)  
 Acudid \_\_\_\_\_ a mis venas y a mi boca, (acudir — vosotros)  
 45 Hablad \_\_\_\_\_ por mis palabras y mi sangre, (hablar — vosotros)

### Léxico

desunidos: separado, repartido.  
 taladrados: perforados.  
 guanacos: mamíferos parecidos a la llama.  
 alfarero: hombre que se dedica a hacer vasijas de barro cocido.  
 greca: cierta arilla que se emplea para absorber la grasa.  
 surco: hendidura que se hace en la tierra con el arado.  
 pedernales: variedad de cuarzo que se emplea en los encendidores.  
 limparas: utensilio que sirve de soporte a una o varias laves de cualquier sistema.  
 látigos: chivote.  
 hachas: herramienta para cortar leña.  
 imanes: piezas de hierro magnético que atraen otros objetos de hierro.

(NERUDA, Pablo. Canto general. Madrid, Círculo, 29. ed., 1992, p. 54-55.)

## Apêndice 10

### Todo Cambia

(Julio Numbauer / Argentina)

Cambia lo superficial,  
cambia también lo profundo,  
cambia el modo de pensar,  
cambia todo en este mundo.

Cambia el clima con los años,  
cambia el pasto y su rebaño  
y así como todo cambia,  
que yo cambie no es extraño.

Cambia el más fino brillante,  
de mano en mano su brillo,  
cambia el nido el pajarillo,  
cambia el sentir un amante.

Cambia el rumbo el caminante,  
aunque esto le cause daño,  
y así como todo cambia,  
que yo cambie no es extraño.

Cambia, todo cambia (4x)

Cambia el sol en su carrera,  
cuando la noche subsiste,  
cambia la planta y se viste  
de verde la primavera.

Cambia el pelaje la fiera,  
cambia el cabello el anciano,  
y así como todo cambia,  
que yo cambie no es extraño.

Pero no cambia mi amor,  
por más lejos que me encuentre,  
ni el recuerdo, ni el dolor  
de mi pueblo y de mi gente.

Lo que cambió ayer  
tendrá que cambiar mañana,  
así como cambio yo  
en estas tierras lejanas.

Copyright by Adlib. Todos los derechos reservados.



La plaza Mayor de Madrid. Ilustración de Valeriano Bécquer, publicada durante los años 1870 ó 1871.



Keramos - B&B

191  
Banco Nacional de España

## Apêndice 12



## HACIA LA LECTURA

**As línguas do mundo** (1982) — Charles Berlitz (Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988): El autor es nieto del fundador de las Escuelas Berlitz, eminente lingüista y enamorado de los temas de misterio. En este libro cuenta de modo agradable y claro innumerables curiosidades y revela hechos muy interesantes sobre las lenguas del mundo, incluso el español, catalán, vasco, gallego, el guaraní y otros idiomas indígenas: cómo surgieron las lenguas, cómo se difunden y desaparecen, la relación de los idiomas y las culturas, los alfabetos, entre otras cuestiones. Un libro para curiosos del lenguaje. El libro está en portugués.



**La tesis de Nancy** (1969) — Ramón J. Sender (España, Editorial Magisterio Español, 1995): La novela cuenta la experiencia de una joven americana, Nancy, que pasa un año en Alcalá de Guadaíra, España, con el propósito de componer allí su tesis doctoral. Sus experiencias frente a la lengua y a la cultura del "otro" son transmitidas por carta a Betsy, una prima de Pensilvania. Las cartas de Nancy están escritas con el asombro, la curiosidad, la admiración y el aprecio que suele producir lo desconocido de otra cultura.



**Gracias por el fuego** (1965) — Mario Benedetti (Uruguay, Alianza Editorial, 1985): Aunque la novela desarrolla la historia de un asesinato y una frustración, se puede observar en el primer capítulo de la obra el curioso y real fenómeno del "Spanglish": la mezcla del español e inglés, corriente en Miami o regiones fronterizas entre Méjico y Estados Unidos: "Aló, Tequila Restaurant. Speaking. Oh, señor Embajador. ¿Cómo está usted? Okey, señor Embajador."



**Mar paraguayo** — Wilson Bueno (Paraná, Editora Iluminuras, 1992): Es una obra sorprendente y desconcertante que llama al lector a una reflexión. No tiene un enredo propiamente dicho, pero es elocuente al tratar del fenómeno lingüístico en regiones de fronteras, en este caso, Brasil y Paraguay. La obra está escrita en un enigmático portugués colorido de guaraní, o algo como "gaucho-beduíno-afro-hispano-guaraní", usando la citación de Néstor Perlongher, refiriéndose al poeta argentino Francisco Madariaga. Según Heloisa Buarque de Holanda, "este libro promueve la declaración subterránea del derribamiento de las fronteras". Para un lector crítico, cuidadoso y nada ingenuo.



## Apéndice 12

### HACIA LA LECTURA

**El horizonte** — Óvaldo Tcherkaski (Emecé): "Mientras las mafias ganan la ciudad, los corruptos arañan el dinero público y los espías esconden información en todos los rincones, un grupo de artistas persiste en creer en un horizonte nuevo. ¿Lo lograrán?" (Noticias, 28/3/97, n. 1057, p. 17.)

**La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y de su abuela desalmada** — Gabriel García Márquez (México, Editorial Hermes, 1972). Es un libro de cuentos de diferentes épocas y el último de los siete titula la obra. El cuento narra la triste historia de Cándida Eréndira, muchacha que fue prostituida por su propia abuela, con el objetivo de que Cándida Eréndira le pudiera pagar una deuda.

**Aventura de una peseta** (1942) — Julio Camba (Madrid, Colección Austral, Espasa-Calpe, 1969). El escritor humorista español "ha ido en pos de la peseta por algunos países, observando sus andanzas y sus aventuras: Teutonia, Britania, Italia, Lusitania... Tales son las tierras que, después de la guerra hemos recorrido juntos la peseta y yo. Y ahora, permítasenos recordar aquellos días gloriosos". Julio Camba describe con buen humor la experiencia que él y una peseta vivieron en estos países.

**El oro de los sueños** (1986) — José María Merino (Madrid, Editorial Alfaguara, 1986): "Es una novela de aventuras de mediados del siglo XVI, de los tiempos en que los conquistadores hablaban de una ciudad riquísima, perdida entre la vegetación y cerca de las tierras de Méjico. Miguel Villacó Yolcót, 15 años, hijo de un español con una india mejicana sale con Hernán Cortés, su padrino, en busca de un misterioso reino, en que la reina Yupaha vive en un templo de oro. La novela nos hace reflexionar sobre la incontrolable ambición del hombre frente al oro."



## Apéndice 12



### HACIA EL JUEGO

1. ¿Recuerdas algunos nombres de la literatura en lengua española? Escribe en el crucigrama el nombre de los autores de las obras mencionadas a partir de las pistas que te ofrecemos:

#### Horizontales:

- 1. Azul.** Poeta modernista nacido en Nicaragua (1867-1916). Su poesía presenta rasgos ora carmelitas, ora simbolistas. Escribió prosa y poesía. Lideró la llamada "revolución del lenguaje" en la literatura, pues aspiraba a renovar la tradición literaria. En *Azul* (1888) registra las vibraciones de la nueva sensibilidad.
- 2. Yo, el supremo.** Su autor nació en Paraguay (1917) y fue exiliado a partir de 1947. Su faceta más conocida es la novelística, pero fue poeta, periodista, guionista de cine y dramaturgo. Escribió retratos fieles de Paraguay y su historia. Su sentido patriótico lo llevó a sobresalir en la lucha por los derechos de su pueblo. En *Yo, el supremo* ha combinado la novela con otras formas discursivas, como la biografía, la teoría literaria y el ensayo.
- 3. Niebla.** Novelista español, nacido en Bilbao (1864-1936). En 1891 obtuvo la cátedra de Griego de la Universidad de Salamanca, de la cual fue rector. En célebre oposición fueron jueces Juan Valera y Marcelino Menéndez Pelayo. El autor de que hablamos formó parte de la "generación del 98". Escribió novela, cuento, poesía, ensayo, entre otras modalidades. *Niebla* es su novela más célebre y ha sido traducida a 15 idiomas. Se la considera una novela "novelística".
- 4. Aventuras de maiz.** Escritor guatemalteco (1899-1974), de estilo barroco. Figura esencial de la narrativa hispanoamericana. Premio Nobel de Literatura en 1967. Su obra presenta dos vertientes: el realismo social y el realismo mágico. En *Aventuras de maiz*, se parte de la mitología — el valor del maiz para las culturas maya-quiché — y se plantea la cuestión del hombre que debe sembrar para comer frente al que siembra para entriquearse.
- 5. La muerte de Artemio Cruz.** El autor, aunque nació en Panamá (1928), es mejicano. Ha publicado ensayos, teatro, novelas y cuentos. Es un defensor incansable de la democracia y la justicia social en Latinoamérica. Algunas de sus obras son: *Aurora*, 1962; *La región más transparente*, 1962 y *Cambio de piel*, 1967 (obra premiada en Barcelona, cuya publicación fue censurada en España).
- 6. Altazor.** Escritor vanguardista chileno (1893-1948). En 1916 se instaló en París y se relacionó con varios artistas plásticos representantes de las vanguardias, entre ellos, Apollinaire, Pablo Picasso y Juan Gris. Descubrió el movimiento llamado "creacionismo". *Altazor* es su obra poética más representativa. En ella, *Altazor* representa simbólicamente al hombre moderno que "se precipita en una caída que culmina en el absurdo y la incoherencia".

- 7. La familia de Pascual Duarte.** Escritor español de La Coruña (1916) que ha sido galardonado con el Premio Nobel de Literatura. Es más conocido como novelista, pero ha escrito teatro, ensayos, artículos periodísticos y poesía. *La familia de Pascual Duarte* (1942) es su novela más famosa y constituye una acusación por el carácter bruto, crudo, desgarrado de su clima humano y vital. Es una novela de post-guerra, que retrata con realismo el odio y la violencia. Otra de sus obras relevantes es *La colmena* (1951).

#### Verticales:

- 1. Eva Luna.** Su autora es chilena, aunque nació en Lima "por casualidad" (1942). Es sobrina de Salvador Allende, ex presidente de Chile (1970-1973). Dice que la madre fue la figura más significativa de su infancia y tal vez sea por eso que le resulta más fácil escribir sobre las mujeres. Su novela *La casa de los espíritus* fue traducida a veintinueve idiomas.
- 2. Del amor y otros demonios.** Escritor colombiano (1928), Premio Nobel de Literatura en 1982. Uno de los novelistas más conocidos internacionalmente. En su novela más famosa, *Cien años de soledad* (1967), considerada obra maestra de la literatura universal, cuenta la historia de los Buendía, en un pueblo ficticio llamado Macondo.
- 3. Martín Fierro.** Su autor nació en Buenos Aires (1834-1886) y fue poeta y político (diputado y senador). Su obra poética, *Martín Fierro*, es considerada una epopeya que expresa la nacionalidad argentina. El texto original de Martín Fierro refleja una época de "anarquía ortográfica", en la que se empleaban con vacilación algunos signos (ñ, j, ñ) y también se registraban peculiaridades de pronunciación propias del hablar de los gauchos (por ejemplo, *ñ* o *ju* por *f*, *naide* por *naide*, *huje* por *traje*), además de errores ortográficos.
- 4. Los cuadernos de don Rigoberto.** Su autor es peruano, nacido en Arequipa (1936) y naturalizado español. Escribió muchas novelas y algo de teatro y ensayos. Fue candidato a la presidencia de la República en Perú en 1990. El enorme éxito de sus primeras novelas (*Los perros*, 1959; *La ciudad y sus perros*, 1963) y *Conversación en la cathedra*, 1966) lo convierte en uno de los representantes más insignes del "boom" latinoamericano. Según los críticos, su novela *Los cuadernos de don Rigoberto* (1997) es "el verdadero elogio del erotismo".

## Apéndice 13

### HACIA LA COMPRESIÓN LECTORA

Mucho se ha dicho y escrito sobre la crisis generalizada con relación al hábito de leer. El hábito de leer —no al estilo de Hugo, claro— está cada día más restringido a pequeños grupos de aficionados, cuando no de consumidores. Los *best-sellers* se confunden con los clásicos y los medios de comunicación compiten con los libros. Alexander Solzhenitsyn habla en su artículo *¿Agotamiento de la cultura?* de la decadencia cultural presente en el siglo XX, dentro de la cual podemos incluir la literatura. Lee el texto, a continuación y desarrolla lo que se pide.

#### ¿Agotamiento de la cultura?

(Alexander Solzhenitsyn)

Habiendo usado en mi título la palabra cultura, debo precisar la definición que adopto de ella. Son dos. La primera distingue entre la civilización, comprendida como producto del medio, de las condiciones de existencia, y la cultura, producto de la vida interior del hombre, de su alma. De acuerdo con la segunda, la cultura es el conjunto de todo lo que se ha realizado en el ámbito de la actividad intelectual, de la concepción del mundo, de la ética y la estética.

Vemos que estas dos definiciones se unen para demostrar que lo esencial en la cultura es el desarrollo, el enriquecimiento, el perfeccionamiento de la vida no material. Por lo tanto, asistimos, en el mundo civilizado, a un proceso que no comenzó con este siglo, si bien se pudo detectar en él de inmediato: una pérdida de la concentración y de la elevación espirituales, una dispersión, incluso una irremediable dilapidación de los valores espirituales.

Las personas conscientes de ello aún seguían (...) en el siglo XIX. Pero el siglo XX, tan lleno de éxitos tecnológicos y de precipitación psicológica, contribuyó por entero, el sólo, por diversas vías, a la decadencia de la cultura. Un proceso mundial de destrucción, que avanzó sin tregua de un decenio a otro, pero que, sin embargo, aparentemente, nos tomó de sorpresa. Y, aunque sin fundamento alguno, la ilusión de una saciedad, de un cansancio cultural,

se expandió ampliamente: como si hubiéramos probado toda la cultura posible, como si la hubiéramos agotado y no encontráramos en ella más alimento.

Se pueden nombrar al menos algunas de las causas de esta decadencia cultural. Una de ellas es el carácter utilitario de las exigencias que se le presentan: ya sea que proceda de la restricción social-comunista o de la ley de oferta y demanda, mata la cultura de alto nivel. Juan Pablo II ha dicho recientemente que un tercer totalitarismo está por sucederles a los dos que conocíamos: el poder absoluto del dinero, sostenido además por la ferviente devoción de una masa incontable.

La invasión de la cultura por la mediocridad se debe a la vez a la rapidez sofocante de la evolución del mundo y a las razones económicas que precipitan esta evolución.

Segunda causa: el auge sorprendente de velocidad y amplio, gracias al desarrollo técnico, del bienestar material que tomó una ventaja considerable sobre el estado de preparación del carácter humano, sobre el trabajo de autoeducación que permite el dominio del alma —y, por lo tanto, la receptividad a la cultura— sobre los bienes materiales. A las personas que se encuentran en un estado de falta de preparación —y son la mayoría— el confort omnipresente los ha secado moralmente.

## Apêndice 13

De esta manera, la expansión de la civilización ha traído, junto con infinitas riquezas y comodidades, junto con la conquista de todo el mundo, un empobrecimiento de las almas. (En las clases acomodadas de los siglos anteriores, muchos ya sucumbieron a la tentación, transformándose en dominadores fríos y crueles o en gozadores inútiles; pero ¿en cuántos casos se pasó con éxito la prueba del bienestar? En ese caso, uno podía verse constituirse a personalidades de un tipo elevado, y fueron precisamente esas personas las que aprovecharon su bienestar material para continuar ellos mismos con la cultura o para mantener a sus creadores por medio del mecenazgo.)

Otra causa más (que está lejos de ocupar el último lugar) ha sido la masificación de la cultura, debido al avance general de la civilización. La lectura y la escritura, la instrucción y la información se convierten en fenómenos masivos. Aquello que hace

progresar a grandes saltos el número de consumidores de bienes culturales, al combinarse con los efectos de las leyes del mercado, amenaza con apartarse de la cultura auténtica — y hace avanzar efectivamente sin cesar a la deriva — toda la actividad desplegada. Este proceso lleva ineludiblemente a una decadencia en el nivel general medio de la cultura, afectando al mismo tiempo y especialmente a sus cumbres: en lugar de ellas, se instala una fría indiferencia, la necesidad que había de cultura se detiene y su misma envergadura termina por pasar desapercibida.

Algo debe quedar claro: esto no se debe a la naturaleza misma de la cultura masiva. Un arte democrático es por sí mismo capaz de llegar a las más altas cumbres, como lo demuestra el folclore de numerosos pueblos. La desgracia se debe a que se usan procesos de presentación decadentes, sin ningún tipo de exigencia moral. (...)

(*El Mercurio*, Santiago de Chile, 15/03/98, p. E4)

a) El sentido de "cultura" para Solzhenitsyn.

---



---



---



---

b) La situación en que se encuentra la sociedad actualmente en lo que se refiere a la cultura, en el sentido en que el autor entiende este término.

---



---

c) Las tres causas de la decadencia cultural para Solzhenitsyn.

---



---



---

## Apéndice 13

- Pídeles que primero escuchen toda la grabación, sin la preocupación con escribir algo. Es importante que comprendan globalmente los diálogos y el contexto en que están inseridos.
- Repite la grabación 2 ó 3 veces más para que realicen el ejercicio.
- Procura aclarar dudas de léxico o pronunciación que se presenten independientemente de los objetivos de comprensión del ejercicio.
- Explora la sensibilidad auditiva de los alumnos para identificar los distintos acentos de los personajes, aun cuando el ejercicio no lo pida.



### HACIA LA COMPRENSIÓN LECTORA

Son **textos para lectura** en que se quiere practicar la comprensión lectora, además de hacer al alumno: observar y asimilar las estructuras gramaticales y/o comunicativas de la lengua; ampliar el léxico; observar los elementos que caracterizan los diferentes tipos de textos; reflexionar sobre modos de expresión y de pensar de otros pueblos y culturas; pensar críticamente en la lengua que está aprendiendo y motivarlo a expresar oralmente sus ideas frente al texto.

Seleccionamos textos auténticos de varios países hispánicos con la intención de aproximar al alumno a las variantes del español y a las distintas culturas de los países hispánicos. Nos preocupamos también con no dar prioridad exclusivamente a textos literarios, antes, quisimos ofrecer más variedad de estilos y modalidades. Proponemos actividades para que el alumno desarrolle la habilidad tanto de comprender el texto como un todo, como de ponerse frente al texto y reflexionar sobre la lengua y las ideas.

#### Sugerencias de procedimiento:

- Si el texto es corto, podrán hacer una lectura en clase. El profesor podrá pedir una lectura a los alumnos (en que podrá observar su pronunciación) o podrá él mismo leerlo, ofreciéndoles un modelo de **pronunciación y entonación**.
- Si el texto es largo, aconsejamos que el profesor les pida una lectura previa, en casa. En clase podrán volver a leer el texto.
- Seguimos recomendando la utilización de un **diccionario** de español (monolingüe) para comprensión de los vocablos desconocidos. Con el objetivo de ofrecerles un material lexicalmente más denso, en el nivel intermedio, adoptamos como procedimiento colocar un pequeño **léxico** al lado de los textos. Pero el uso del diccionario sigue siendo requerido: lo vemos como instrumento de apoyo fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Recomendamos al profesor evitar el uso de la traducción, siempre que sea posible y estimular la comprensión global del texto.
- Considerar características como número de alumnos, tiempo y número de clases disponible, entre otros, para utilización de una u otra estrategia en las actividades de lectura. Esta actividad normalmente exige más tiempo y concentración por parte de los alumnos, además de la consulta al diccionario. El profesor debe, por lo tanto, considerar todos esos aspectos para la realización de estas actividades.

## Apêndice 14



### EJERCICIOS

Atención a la pronunciación de las palabras en español. Aunque algunas incluso se escriban igual, se pronuncian diferente: *copo* (esp.) / *copo* (port.), *panela* (esp.) / *paneta* (port.). No es correcto, por lo tanto, decir que son palabras iguales y distintas sólo en el significado. En verdad son semejantes en la forma y distintas en el significado. Hay que prestar en eso. Para esta actividad, ver sugerencia en el manual del profesor. Sugerencia: consulta el manual p. 18.

Te relacionamos aquí los heterosemánticos del portugués en relación al español que aparecen en el texto anterior. Da su equivalente en español, con la ayuda del texto:

Português	Español	Português	Español
apelido <small>(ver observación al final)</small>	apodo	molho	salsa
bilhete	nota	nota	billete
cadeira	asiento	oficina	taller
camarote	pálico	olha	mira
caprichosa	limpia	palco	escenario
comprido	largo	panela	olla
copo	vaso	papagaio	loro
custoso	caro	presunto	jamón
distinto	distinguido	rapadura	panela
escova	cepillo	rato	ratón
escritório	oficina	roxo	morado
escrivania	escritorio	ruivo	pelirrojo
fazenda	fincas	saísa	perje
floco	copo	sobrenome	apellido
inâbil	torpe	talher	cubiertos
largo	ancho	torpe	infame
lixo	basura	vaso	florero
louro	rubio	vassoura	escoba
maluco	loco	vermelho	rojo

\* Apodo no es nombre familiar en español. Por ejemplo: *Paco* (de Francisco), *Menchu* (de *Carmen*), diminutivo vasco de Carmen) no son apodos, sino apelativos familiares. Apodos son nombres por los que ciertas personas son aludidas: *El Bueno* (Guzmán, el Bueno, héroe español), *El Hermoso* (Felipe, el Hermoso, príncipe que casó con Juana *La Loca*, hija de los Reyes Católicos), *El Manco de Lepanto* (Cervantes quedó inútil de un brazo en la batalla de Lepanto).

## Apêndice 14

En Hispanoamérica es más frecuente:

- **llamar:**  
al melocotón, durazno;  
al albaricoque, damasco;  
a las patatas, papas;  
a los guisantes, arvejas.

• **escribir y pronunciar:**

soja en vez de soja. La pronunciación de la palabra *soya/soja* corresponde a la grafía adoptada.

⊙ A cada alimento su porción. Vuelve a escribir la frase y corrige los equívocos en lo subrayado:

- a) Dame una rebanada de carne. Advierte a los alumnos sobre la relación que hay entre la ración de porción y la forma. Trozo se refiere a una parte de algo, sin uniformidad. Pastaja se refiere a algo redondo o cilíndrico.  
Dame un trozo de carne.
- b) Para este aperitivo, hay que poner un trozo de limón en el borde del vaso.  
Para este aperitivo, hay que poner una rodaja de limón en el borde del vaso.
- c) ¿Te sirvo una rodaja de pastel?  
¿Te sirvo un trozo de pastel?
- ch) Cuando estoy a dieta, sólo puedo comer una loncha de pan en el desayuno.  
Cuando estoy a dieta, sólo puedo comer una rebanada de pan en el desayuno.
- d) Me voy a preparar un sándwich con dos trozos de jamón.  
Me voy a preparar un sándwich con dos lonchas de jamón.

⊙ Relaciona la columna de la comida con la columna de su descripción:

Comida	Descripción
a) Menestra de verduras	( c ) Tipo de postre en que se mezclan varios tipos de frutas en trocitos; se le puede agregar azúcar, nata y zumo de frutas.
b) Gazpacho	( a ) Guiso de verduras, generalmente aderezado con pequeños trozos de tocino o jamón.
c) Macedonia de fruta	( d ) Alimento que después de sancochado, se le echa un poco de agua y/o caldo para acabar de cocinarlo.
ch) Espinacas salteadas	( e ) Una de las formas de consumirse este alimento. Puede ser preparado también frito (estrellado), revuelto, o en agua.
d) Guisantes estofados	( ch ) Comida que principalmente se rehoga, para luego echarla en aceite.
e) Huevos duros	( b ) Sopa fría, licuada y cruda. Este plato, aunque apreciado en toda España, es típico de Andalucía, región muy calurosa del sur. Sus ingredientes son: cebolla, tomate, pimiento; sazonada con ajo, sal, aceite y vinagre. Para adornar trocitos de pan y pepino.

## Apêndice 14

El significado de las palabras en frases contextualizadas. Escribe en la pirama para que se las apurten. Los ejemplos les ayudarán a fijar el significado. Para esta actividad, ver sugerencia en el manual del profesor.  
 He aquí algunos **heterosemánticos** más. Indica su significado en portugués, con la ayuda de un diccionario. Puedes hacerlo en grupos de hasta tres personas:

Español	Português
bombacha (en Argentina)	calcinha
brincar	saltar, pular (El corazón brinca de alegría.)
brocha	pinel
calzada	leito da rua ou leito carroçável
chorizo	um tipo de linguiça defumada
cigaro	charuto
coleta / cola (España)	rabo-de-cavalo (penteado) ou fis
comedor	refeitório / sala de jantar
crianza	criação
cu (letra "q")	a letra que
cueca	dança típica do Chile
cueillo	pescoço
encojado	zangado, com raiva
extrañar	ter saudade
latir	bater (o coração)
ligar	paquerar (Esp.)
mijar	milhar (plantação de milho)
oso	urso
pastel	bolo de festa
pipa	cachimbo
polvo	pó
prejuicio	preconceito
refresco	refrigerante
tapa	tira-gosto
trago	golpe
trozo	pedaço
tuerto	caolho
zorro(a)	raposa
zurdo	canhoto

## Apéndice 15

### HACIA LA LENGUA

#### 1. Para expresar condiciones con el operador si

En español las condiciones se pueden expresar de diferentes maneras. El modo de hacerlo depende de la situación en la que se plantea la condición y de las relaciones temporales que el hablante quiere establecer.

El operador más neutro para expresar condiciones en español es el *si* seguido de diferentes tiempos verbales que le dan a la expresión de la condición, además de los correspondientes matices de tiempo, valores comunicativos distintos.

Se usa:

- a) **Si + presente de indicativo con presente o futuro de indicativo** en la oración principal: para expresar una condición de carácter general, que puede referirse al presente o al futuro:

Si voy a Cataluña, **tengo/tendré** que aprender catalán.

Si nunca va acompañado de **futuro de indicativo**. Es erróneo decir:

Si **estudiare** catalán con ahínco, viajaré a Cataluña.



El uso de **presente de indicativo** con el operador *si* tiene el mismo valor temporal que el **futuro imperfecto de subjuntivo**, pero ocurre que en el español actual este tiempo ha desaparecido de la lengua corriente:

Si **te insultaren** (insultar) en una lengua que no conoces, no te darás cuenta.

Actualmente, el uso del **futuro imperfecto de subjuntivo** ha quedado restringido a los escritos judiciales y administrativos, y a refranes como el siguiente:

"Donde fueres, haz lo que vieres."

En portugués el tiempo que corresponde al **futuro imperfecto de subjuntivo** es el **futuro do subjuntivo**. (Puedes profundizar este tema en el apartado 3. Particularidades con respecto al portugués.)

- b) **Si + pretérito imperfecto de indicativo con condicional simple** en la oración principal: para expresar algo que puede haberse realizado o no en el pasado:

No estoy segura, pero **si hablaban** euskera, **serían** vascos.

- c) **Si + pretérito imperfecto de subjuntivo con condicional simple** en la oración principal: para expresar un hecho irreal en el presente o que se considera de realización improbable en el futuro:

Si **hablara/hablase** español con mis abuelos, **tendría** más fluidez.

## Apêndice 15

Condicional compuesto	Preterito pluscuamperfecto de subjuntivo
-ar/-er/-ir	-ar/-er/-ir
habría contado	hubiera/hubiese hablado
habrías frito	hubieras/hubieses aceptado
habría roto	hubiera/hubiese pagado
habríamos muerto	hubiéramos/hubiésemos hecho
habrías abierto	hubieras/hubieses vuelto
habrían visto	hubieran/hubiesen escrito

**(Fíjate)** El verbo **haber** sólo flexiona como auxiliar; con sentido de **existir** es invariable:  
**Habría** muchos textos que traducir mañana, si yo no los hubiera traducido hoy.  
**Hay** muchos textos que traducir, pero no te preocupes por ello.

### 3. Particularidades sobre el "futuro do subjuntivo" y el "infinitivo pessoal" del portugués brasileño

No confundas estos tiempos del portugués, el "futuro do subjuntivo" y el "infinitivo pessoal", sus usos son diferentes y **no siempre** sus formas coinciden.

El "futuro do subjuntivo" se usa para expresar idea de futuro. El "infinitivo pessoal" se usa para expresar idea de presente. Observa estas oraciones en portugués:

"Se eu **tiver** tempo, **aprenderéi** quechua." (futuro do subjuntivo)

"Eu não me culpo por não **ter** tempo para aprender outros idiomas." (infinitivo pessoal)

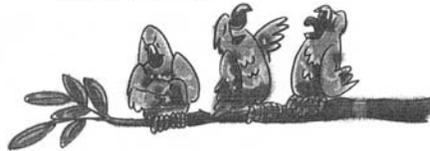
"Estou pedindo para vocês **se calarem**." (infinitivo pessoal)

Las formas correspondientes de esas oraciones en español serían respectivamente:

Si **tengo** tiempo, **aprenderé** quechua.

No me culpo por **no tener** tiempo para aprender otros idiomas.

Les **estoy** pidiendo que **se callen**.



## Apêndice 15

En la **primera** oración usamos el **presente de indicativo**; en la **segunda** el **infinitivo** en español permanece igual, esto sucede porque el sujeto de las dos oraciones es el mismo: yo; y en la **tercera** usamos el **presente de subjuntivo**. Pero supongamos que tuviéramos la siguiente oración en portugués:

"Eu pedi para eles **virem** neste sábado." (infinitivo pessoal)

La forma correspondiente en español sería:  
Les pedí que **vinieran** este sábado.

En español no se puede flexionar el infinitivo.

**(¡Fíjate!** Según la gramática normativa, la siguiente oración en portugués tiene un error:  
"Eu não culpo **vocês** por não **ter** tempo para aprender outros idiomas."

Como la oración de infinitivo no tiene el mismo sujeto que la oración principal (eu), ese infinitivo debe flexionarse.



### EJERCICIOS

1 Elige las alternativas gramaticalmente correctas que transformarían la historia de Colón:

Probablemente, si Colón hubiera llegado al destino que él se había propuesto, las Indias (Asia), ...

- a) ( ) habría podido utilizar los servicios de sus intérpretes Rodrigo y Luis.
- b) ( ) hubiera conocido las Indias.
- c) ( ) será un hombre rico.
- ch) ( ) hoy no sería tan conocido.
- d) ( ) América habría sido descubierta por otro descubridor.
- e) ( ) ha tenido que hacer otro camino.



139  
Cristóbal Colón y una  
Indígena

**Apêndice 16****Versos sencillos III      José Martí**

Odio la máscara y vicio  
Del corredor de mi hotel:  
Me vuelvo al manso bullicio  
De mi monte de laurel.

Con los pobres de la tierra  
Quiero yo mi suerte echar:  
El arroyo de la sierra  
Me complace más que el mar.

Denle al vano el oro tierno  
Que arde y brilla en el crisol:  
A mí denme el bosque eterno  
Cuando rompe en él el sol.

Yo he visto el oro echo tierra  
Barbullendo en la redoma:

Prefiero estar en la sierra  
Cuando vuela una paloma.

Busca el obispo de España  
Pilares para su altar;  
¡En mi templo, en la montaña,  
el álamo es el pilar!

Y la alfombra es puro helecho  
Y los muros abedul;  
Y la luz viene del techo  
Del techo de cielo azul.

El obispo por la noche  
Sale despacio a cantar:  
Monta, callado, en su coche  
Que es la piña de un pinar.

Las jacas de su carroza  
Son dos pájaros azules:  
Y canta el aire y retoza,  
Y cantan los abedules.

Duermo en mi cama de roca  
Mi sueño dulce y profundo:  
Roza una abeja mi boca  
Y crece en mi cuerpo el mundo.

Brillan las grandes molduras  
Al fuego de la mañana,  
Que tiñe las colgaduras  
De rosa, violeta y grana.

El clarín, solo en el monte,  
Canta al primer arrebol:  
La gasa del horizonte  
Prende, de un aliento, el sol.

¡Díganle al obispo ciego,  
Al viejo obispo de España,  
Que venga, que venga luego,  
A mi templo, a la montaña!

1 | 1 | 0100 | P. 108 109

Mercê Venâncio T. 2012

(Continuação)

com rapidez e pensamento aguçado que  
traha, suspirava o que poderia acontecer  
se Pedro e Tita tivessem oportunidade  
de estar sós. Para isso, fez de tudo  
como arte e magia, para tirar um  
do alcance dos olhos do outro. Mas  
lhe escapou um minúsculo detalhe. A  
morte de Nacha. Tita era entre todas  
as mulheres da casa a mais capacitada  
para ocupar o posto vazio de cozinheira,  
e aí escapou do seu rigoroso controle  
os sabores, os cheiros, as formas e  
o que poderia provocar.

Tita era a última discípula de uma  
cadeira de cozinheira que desde a época  
pre-hispânica se havia transmitido os  
segredos do fogo de geração para geração  
e estava considerada como a maior  
referência desta maravilhosa arte, a arte  
culinária. Por isso sua nomeação como  
cozinheira oficial do restaurante foi  
muito bem recebida por todos. Tita  
aceitou o cargo com agrado, apesar  
da pena que sentia pela ausência  
de Nacha".

Avena 17

"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 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 cocinera, 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".

"Se desprendem com muito cuidado os pétalos das rosas, procurando não furar os dedos, porque além de ser muito doloroso (a picada), os espinhos podem ficar impregnados de sangue e isto, além de alterar o sabor do prato, pode provocar reações químicas muito perigosas.

Mas Tita era incapaz de lembrar deste pequeno detalhe diante da intensa emoção que experimentava ao receber um ramalhete de rosas das mãos de Pedro. Era a primeira emoção profunda que sentia desde o dia da boda da sua irmã, quando escutou a declaração do amor que Pedro sentia por ela e que tratava de esconder aos olhos dos outros. Mamã Elena, com a rapidez e sensibilidade de pensamento que tinha, suspeitava o que poderia passar se Pedro e Tita tivessem oportunidade de

Acanem a sós. Portanto, fazendo prestígio de assistente  
ante de \_\_\_\_\_, até agora a tinha inventado de  
para esconder um do alcance do outro.  
Mas se esqueceu de um minúsculo detalhe: a noite de  
Nacha. Tita era entre todas as mulheres da casa, a mais  
capacitada para ocupar o cargo que estava sobrando da  
cozinha e ali escaparam de seu rigoroso controle  
dos sabores, dos odores, das texturas e o que estas poderiam  
provocar.

Tita era a última de uma cadeia de cozinheiras  
que desde a época pré-espantada se havia transmitido os  
segredos da cozinha de geração a geração e estava  
considerada como a melhor expoente desta maravilha  
arte, a arte culinária. Portanto sua nomeação como  
cozinheira oficial do rancho foi muito bem recebida  
por todos. Tita aceitou o cargo agradecida, apesar da  
saudades que sentia pela ausência de Nacha.

- 28/05/03.

"Se desprenden con mucho cuidado los pétalos de las rosas, procurando no pichárrse 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 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 cocinera, 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".

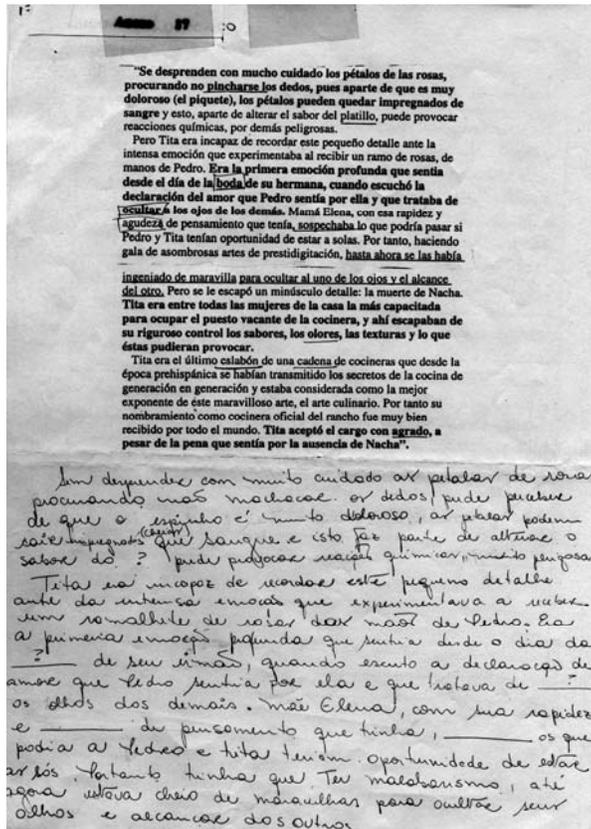
*Se desprendan con mucho cuidado los pétalos de las rosas, procurando no machucar los dedos, pues aparte de que es muy doloroso, los pétalos pueden quedar impregnados de sangre y esto, aparte de alterar el sabor del platillo, puede provocar reacciones químicas, por demás peligrosas.*

*Más Tita era incapaz de recordar este pequeño detalle ante 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 de 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.*

Tata era entre todas as mulheres da casa, a mais capacitada para ocupar o posto de chefe de cozinha e ela preparavam de seu jeito, controle os sabores, os cheiros, as texturas e os que ela poderiam provocar.

Tata era a última geração de uma cadeia de cozinheiras que desde a época pré-hispânica se haviam transmitido os segredos da cozinha de geração a geração e estava considerada como o melhor expoente desta maravilhosa arte, a arte culinária. Portanto, seu reconhecimento como cozinheira oficial do rancho foi muito bem recebido por todo mundo.

Tata aceitou o cargo com alegria, apesar da pena que sentia pela ausência de Nacha.



Luciano Loscos

Data: / /

Ele escapou um momento de alheio a  
 noite de noite.  
 Tita era a mais respeitada para ocupar  
 o posto de cozinheira, e estendeu de um  
 rigoroso controle de salar, os ? das  
 Teresas e os que estas pediram procos.  
 Tita era a vítima de uma  
 ? de cozinheiras que desde época  
 da história de Lucas transmitido os  
 segredos de cozinhar de geração em geração  
 e estava conhecida como a melhor  
 cozinheira desta manjedoura, até aquela  
 portanto seu nome era como cozinheira  
 aquela do mundo foi muito bem  
 recebido por todo mundo. Tita  
 a partir o cargo com a pensar  
 a falta que sentia da ausência de  
 noite.

Tita era entre todas as mulheres da casa a mais apertada. Ao perto descompoda da coqueira, e ali suspirava de seu pijonoso controle. Os sabões, os odores, as torturas e o que tudo isso poderia provocar.

Tita era a última de uma cadeia de coqueiras que desde a época que espanhóis haviam transmitido os segredos da coqueira de jenochi em ganchos e steu considerada como o melhor expediente neste manav. Essa arte a arte da culinária. Foi tanto seu nomeach) como coqueira especial do rancho foi muito bem conhecido por todo mundo. Tita acudia o corpo com grande apressa de la pelle que sentia pele amarela de Mancha

## Apêndice 18

### INGREDIENTES:

- 12 rosas, de preferência vermelhas
- 12 castanhas
- 2 colheres de sopa de manieira
- 2 colheres de sopa de fécula de milho
- 2 gotas de essência de rosas
- 2 colheres de sopa de anis
- 2 colheres de sopa de mel
- 2 alhos
- 6 codornas
- 1 flor de cacto

### Maneira de fazer:

Desprender-se com muito cuidado as pétalas de rosas preservando-as para serem usadas para fazer as manieiras (ou ferimentos). As pétalas podem ficar em pedacinhos de sangue, e isso, além de alterar o sabor do prato, pode provocar reações químicas por demais perigosas.

Mas Tia era incapaz de se lembrar desse pequeno detalhe diante da intensa emoção que experimentava ao receber um ramo de rosas das mãos de Pedro. Era a primeira emoção profunda desde o dia do casamento de sua irmã, quando escudou a declaração do amor que Pedro sentia por ela e que tentava ocultar aos olhos das demais. Manieira Elcira, com essa rapidez e agudeza de pensamento que tinha, suspeitava o que podia acontecer se Pedro e Tia tivessem oportunidade de estar a sós. Por tanto, fazendo o máximo na assombrosa arte da prestidigitação, até agora tinha conseguido com engenhoso e artido deixar um longe dos olhos e do alcance do outro. Mas escapou-lhe um minúsculo detalhe: com a morte de

Nachá, Tia era entre todas as mulheres da casa a mais capacitada para ocupar o posto vago da cozinha, e aí escapavam do rigoroso controle de Maniã Elicia os sabores, os odores, as texturas e o que tudo isto podia provocar.

Tia era o último elo de uma cadeia de cozinheiras que desde a época pré-hispânica haviam transmitido os segredos da cozinha de geração em geração, e era com ela que se esperava decair a tradição. Porém, Maniã Elicia, a arte culinária. Por outro lado, a chefia oficial do rancho foi muito bem recebido por todo o mundo. Tia acionou o cargo de bom grado, apesar da pena que sentia pela ausência de Nachá.

Essa lamentável morte deixava Tia em estado de depressão muito grande. Nachá, ao morrer, tinha a idade de pouco mais de 50. Era como se sua verdadeira mãe tivesse morrido. Pedro, tentando ajudá-la a seguir em frente, pensou que seria de bom alvitre levá-la um ramo de rosas ao campo, seu primeiro ano como cozinheira do rancho. Mas, para isso, ele precisava esperar seu primeiro filho — o primeiro filho de Maniã Elicia — e isso não ia acontecer em um ano ou mesmo nos próximos dois.

Maniã Elicia, com um único olhar, ordenou a Tia sair da sala e deitar-se das rosas. Pedro percebeu sua ausência tarde demais. Mas Maniã Elicia, lembrando-lhe o olhar correspondente, fez-lhe saber que ainda podia reparar o dano causado. Foi assim que, pedindo desculpas, saiu em busca de rosas. Tia apanhava as rosas com tal força contra seu peito que, quando chegou a cozinha, as rosas, que em princípio eram cor-de-rosa, já tinham virado vermelhas. Maniã Elicia, ao perceber a mudança, não se aborreceu. Ela sabia que as rosas tinham sido pisadas, e isso era uma pena, mas não se podia fazer nada. Ela sabia que as rosas tinham sido pisadas, e isso era uma pena, mas não se podia fazer nada. Ela sabia que as rosas tinham sido pisadas, e isso era uma pena, mas não se podia fazer nada.

dizendo-lhe ao ouvido uma receita pré-hispânica onde se utilizavam pétalas de rosas. Tia tinha a meio esquecida, pois para fazê-la eram necessários fósforos e no rancho nunca tinham se dedicado a criar este tipo de ave. A única coisa que tinham nesse momento eram coelhos, assim, decidiu alterar ligeiramente a receita para poder utilizar as flores.

Seu pensar nisso, saiu para o pélo e dedicou-se a preparar a receita. Depois de capturar seis odas, levou-as para a cozinha. Depois de capturar seis odas, levou-as para a cozinha. Depois de capturar seis odas, levou-as para a cozinha. Depois de capturar seis odas, levou-as para a cozinha.

Quando grande respiração, agarrou a primeira e retorceu-lhe o pescoço como tinha visto Nachá fazer nas vezes, porém com tão pouca força que a pobre codorna não morreu, mas foi, isso sim, gemendo lastimosamente por toda a cozinha, com a cabeça pendurada de lado. Essa imagem a horrorizou. Compreendeu que não se podia esquecer disso da manança: ou se fazia com cuidado ou se causava uma grande dor. Nesse momento Pedro estava na cozinha e viu a mãe de Nachá. Ela estava assim, de uma maneira tão dolorosa. Ela estava assim, de uma maneira tão dolorosa. Ela estava assim, de uma maneira tão dolorosa.

### Referências bibliográficas

- Adorno, T. **Teoria estética**. Trad. Artur Mourão. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- Akyel, A. e Yalçın, E. *Literature in the EFL class: a study of goal-achievement incongruence*. In: **E.L.T. Journal**, 44/3, 1990 (174-179).
- Amor, S. *Document authentique ou texte littéraire en classe de français ?* In: **ELA**, 93, 1994 (8-24).
- Arnold, C. E Decognier, C.I. *Manuels récents d'anglais et d'allemand: quelle place pour la littérature ?* In: **ELA**, 104, 1996 (303-314).
- Arrojo, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1986;
- Ausubel, D.P. *Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning*. In: **Journal of Teacher Education**, 14, 1963.
- Bachman, Lyle F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- Bailly, D. **Éléments de didactique des langues**. Paris, APLV, 1984.

Berstein, B. A. **Estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

Bertoldo, E. S. **O discurso da lingüística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática.** Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, IEL, [s.n.], 2000.

Biguenet, J. e Schulte, R. **The craft of translation.** Chicago: The University of Chicago Press.

Bolognini, C. Z. *Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo?*  
In: **Trabalhos em lingüística aplicada** 17, 1991 (43-56).

----- *Relações de contato: a questão da cultura.* In: **Trabalhos em lingüística aplicada** 32, 1998 (7-14).

Borges, J. L. **Ficciones.** Barcelona : Alianza Editorial, 24ª edição, 1996.

----- *Los traductores de las 1001 noches.* In: Emir Rodríguez Monegal (Org.), **Jorge Luis Borges: ficcionario. Uma antología de sus textos.** México: Fondo de cultura edonómica, 1997 (99-116).

Borillo, André. *Discours et métadiscours.* In: **DRLA** 32, 1985 (47-61).

- Brunelli, E. **Uma abordagem: tradutória para a leitura de textos literários In: língua estrangeira.** Dissertação. Campinas: Unicamp, IEL, 1999.
- Bruno, F. C. e Mendoza, M.A. **Hacia el español** (nível básico e nível intermediário). São Paulo: Saraiva, 2000.
- Buarque de Holanda, Aurélio. **Dicionário Aurélio Eletrônico 3.0.** Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 1999.
- Bugel, Tália. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem: ensina qual variante a quem:?** Dissertação de mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 1998.
- Canale, Michael e Swain, Merrill. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.* In: **Applied Linguistics**, vol.1, nº1, 1980 (1-47).
- Castro, F. etd alii. **Ven. Libro del profesor. Nivel elIn:ental.** Madri: Edelsa Grupo Didascalía, 1995.
- Catford, F. C. **Uma teoria lingüística da tradução.** Rev. Maria da Glória Novak. São Paulo: Cultrix, 1980.
- Celce-Murcia, M. *The elaboration of sociolinguistic competence: Implications for teachers education.* In: James E. Alatis, Carrolyn A. Strahle, Brent Gallenberger e Maggie Ronkin (orgs.), **Linguistics and education of language**

- teachers: ethnolinguistic, psycholinguistic and sociolinguistic aspects.**  
Washington: Georgetown University Press, 1995 (699-710).
- Clarac, P. **L'enseignement du français.** Paris: PUF, 1963.
- Cohen, A. **Strategies in Learning and Using a Second Language.** Londres e Nova York: Longman, 1998.
- Colina, Sonia. *Second language acquisition, language teaching and translation studies.* In: **The Translator.** Vol. 8, nº 1, 2002 (1-24).
- Costa, Walter . *Tradução e ensino de línguas.* In: Hilário Inácio Bohn e Paulino Vandersen (Orgs.) **Tópicos de lingüística aplicada. O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988 (282-291).
- *The translated text as re-textualization.* In: **Ilha do desterro,** 28, 1992 (133-153)
- Coste, Daniel. Remarques sur les conditions linguistiques et méthodologiques de l'appréciation littéraire. In: **Le français dans le monde,** 65.
- Apprendre la langue par la littérature.* In: **Littérature et classe de langue.** Paris , Hatier, LAL, 1982.

-----*Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.* In: **DRLAV** 32, 1985 (63-92).

Cunningsworth, A. **Evaluating and selecting EFL teaching materials.** Londres: Heinemann Educational Books, 1984.

Dabène, Louise. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les situations plurilingues.** Paris: Hachette F.L.E., 1994.

----- Pour une contrastivité revisitée. In: **ELA** 111, 1998 (393-478).

Dagut, M. *The fact of translation in learning English as a foreign language.* In: **Paper and studies in contrastive linguistics**, 21, 1986 (197-207).

Damen, Louise e Savignon, Dandra, J. **Culture learning: the fifth dimension in the language classroom.** Reading Mass: Addison, Wesley, 1987.

De Carlo, M. *Stéréotype et identité.* In: **ELA**, 107, 1997 (279-290).

De Carlo, M. e Acquistapace, S. Civilisation/culture: histoire et développement de concepts. In: **ELA**, 105, 1997 (9-31)

Degache, Cristian. *La réflexion «méta» de lecteurs francophones confrontés à l'assynchronie narrative d'un fait divers en espagnol.* In: **ELA** 111, 1998 (479-490).

Delas, D. *De la littérature à la culture ou l'inverse? Le fait francophone*. In: **ELA**, 93, 1994 (91-99).

Diderot, D. *Lettre sur les sourds et les muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent* (1751). In: P.H. Mayer (Ed.), Genebra: Droz, 1965 (546).

Eagleton, T. **Ideologia**. Trad. Luis Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: BoitIn:po, 1997.

----- **A ideologia da estética**. Trad. Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

Elias, N. **La civilisation des moeurs**. Paris : Calmann-Lévy, 1973.

Esquivel, L. **Como agua para chocolate**. Estados Unidos de América: Anchor Books, 1994.

Franzoni, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão In: lingüística aplicada**. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp, IEL, (s.n.) 1991.

Fuchs, Catherine. *Paraphrases prédictives et contraintes énonciatives*. In: G.G. Bés y C. Fuchs **Lexique et paraphrase**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1988 (157-171).

Galisson, R. *Eloge à la didactologie/didactique des langues et de cultures maternelles et étrangères*. In: **ELA** 64, 1986 (39-54).

----- *En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir?* In: **ELA**, 100, 1995 (79-98).

----- *Le «français langue étrangère» montera-t-il dans le train en marche de la «didactique scolaire»?* In: **ELA** 111, 1998 (264-286).

García Yebra, V. **Teoría y práctica de la traducción**, vol. I. Madri: Gredos, 1984.

Gatenby, E.V. *Translation in the classroom*. In: W.R. Lee (org.) **E.L.T.: Selections 2: Articles from de journal 'English Language Teaching'**. Londres: Oxford University Press, 1976.

Gaudard, F-C. *Didactique des textes littéraires: quelles sorties pour une recherche des entrées ?* In: **ELA**, 87, 1992 (64-75).

Genette, G. **Figuras**. Trad. Ivonne Floripes. São Paulo: Perspectiva, 1972.

Ghosn, I.K. *Four good reasons to use literature in primary school ELT*. In: **ELT Journal**, 56/2, 2002 (172-178).

Grigoletto, Marisa. *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: Coracini, M..J. (Org.), **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP.: Pontes, 1999, (67-77).

- *Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?* In: Coracini, M.J. (Org.), **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999, (79-91).
- Guimarães, E. *Enunciação e história*. In: Eduardo Guimarães (Org.), **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP.: Pontes, 1989 (71-79).
- Hawras, S. *Towards describing bilingual and multilingual behaviour: implications for EDL instruction*. In: **Double Plan B Pape**. English as a Second Language Department. Minneapolis: University of Minnesota, 1996.
- Henry, P. *Le mauvais outil: langue, sujet et discours*. Paris, Klincksieck, 1977.
- Hernadi, P. *Introduction*. In: Paul Hernadi (org.) **What is literature?** Indiana: Indiana University Press, 1978 (xi-xxiii).
- Hirsch, E.D. *What isn't literature*. In: Paul Hernadi (org.) **What is literature?** Indiana: Indiana University Press, 1978 (24-34).
- Howatt, Anthony P.R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Hummel, K. *Translation and second language learning*. In: **The Canadian Modern Language Review**, 51/3 (444-455).

- Hymes, D. *On communicative competence*. In: J.B. Pride e J. Holmes (Orgs.), **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972 (5-26).
- Instituto Antônio Houaiss. **Dicionário Eletrônico Houaiss 1.0**, São Paulo: Editora Objetiva, 2001.
- Jacobson, R. *Aspectos lingüísticos da tradução*. In: **Lingüística e comunicação**. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971 (63-72),
- Jurado Filho, Lourenço Chacon. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, IEL, s.n., 1996.
- Kany, Ch. **Sintaxis hispanoamericana**. Trad. Martín Blanco Alvarez. Madrid: Gredos, 1969.
- Kern, R. *The role of mental translation in second language reading*. In: **Studies in Second Language Acquisition**, 16, 1994 (363-394).
- Kleiman, A. *O que é letramento?*. In: Kleiman, A (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (7-64).
- Kramersch, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

- . **Language and culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Lado, R. **Language teaching: a scientific approach.** Nova York: McGraw-Hill, 1964.
- Lits, M. *Approche interculturelle et identité narrative.* In: **ELA**, 93, 1994 (25-37).
- Lévi-Strauss, C. **Le regard éloigné.** Paris: Plon, 1983.
- Louis, Vincent. *La lecture de textes littéraires et l'anthropologie de la communication au service de la compétence culturelle.* In: **Zielsprache Französisch**, 4, 1999 (147-155).
- Maingueneau, D. **Termos-chave da Análise do Discurso.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- Malmkjaer, Kirsten **Translation and language teaching: language teaching and translation.** Manchester: St Jerome, 1998
- Marcos de la Losa, M<sup>a</sup> del Carmen e Obra Rodríguez, M<sup>a</sup> Rosario. **Punto final.** Madri: Edelsa Grupo Didascalía, 1997.
- McCarthy, M. e Carter, R. **Language as discourse: perspectives for language teaching.** Londres: Longman, 1994

- McLaren, P. **Critical pedagogy and predatory culture.** Londres: Routledge, 1997.
- Mey, J.L. **Whose language? A study of pragmatics.** Bélgica: John Benjamins, 1985.
- Miller, J.H. *Translation as the double production of texts.* In: C. Kramsch e S. McConnell-Ginet (Orgs.) **Text and context: cross-disciplinary perspectives on language studies.** Lexington, MA: D.C. Heath.
- Mounin, G. **Os problemas teóricos da tradução.** Trad. Heloysa de Lima. São Paulo: Cultrix, 1975.
- Murphy, B. *Teaching translation and teaching through translation.* In: **MET** 15/4, 1988 (12-15).
- Nida, E. **Language, culture and translation.** Shanghai: Foreign Language Press, 1993.
- Ong, W.J. *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.* Londres: Meuthen, 1982.
- Orlandi, E. *Segmentar ou recortar?* In: **Série estudos**, 10, Uberaba: 1984 (9-26).
- **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.**  
Campinas, SP.: Pontes, 1987.

- *O inteligível, o interpretável e o compreensível.* In: Charlotte Galves, Eni Orlandi e Paulo Ottoni (Orgs.): **O texto: escrita e leitura.** Campinas: Pontes, 1988 (58-77).
- Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Orlandi, E. e Guimarães, E. **Texto, leitura e redação.** São Paulo: SE/CENP, 1985.
- Pêcheux, Michel. **Analyse automatique du discours.** Paris: Dunod, 1969.
- **Semântica e discurso.** Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et alii. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- Phillipson, R. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Piaget, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- Poulantzas, N. **Poder político e classes sociais do estado capitalista.** Londres: NLB, 1973.
- Rama, A **A cidade das letras.** Trad. In:ir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- Reuter, Y. *Éléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire.* In: **Repères**, 13, 1996 (7-25).

- Revuz, Christine. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: Inês Signorini (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998 (213-230).
- Richards, Jack C. e Rogers, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Rivers, Wilga M. e Tin:perley, Mary S. **A practical guide to the teaching of English**. New York: Oxford University Press, 1978.
- Rivière, C. *Culture*. In: **Encyclopédie Philosophique Universelle II, Les Notions Philosophiques**, vol.2, Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (529-532).
- Rockhill, K. *Gender, Language and the Politics os Literacy*. In: Brian Street (Org.), **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993 (156-175).
- Samovar, L.A. e Porter, R.E. **Intercultural communication. A reader**. Califórnia: International Thompson Publishing, 1994.
- Sánchez, A., Espinet, M<sup>a</sup>. T., Cantos, P. **Cumbre. Nivel medio**. Madrid: SGEL-Educación, 1998.

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

Selinker, L. *Interlanguage*. **IRAL** 10(3) Reimpresso In: J.C. Richards (ed.) **Error Analysis: Perspectives on second language acquisition.** Londres: Longman, 1974.

----- *On the notion of 'IL Competence' in early SLA Research: an aid to understanding some baffling current issues.* In: G. Brown, K. Malmkjaer e J.N. Williams (orgs.) **Performance and competence in second language acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, 1996

Sercovich, A. **El discurso, el psiquismo y el registro imaginario.** Buenos Aires: N. Visión, 1977.

Serrani-Infante, Silvana *Uma análise pré-pedagógica de textos baseada na concepção discursiva da linguagem.* In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada,** n°2. Campinas: IEL, 1983 (51-88).

----- *As construções indeterminadas enquanto recortes morfossintáticos do discurso.* In: **Série Estudos,** n° 12, Uberaba, MG, 1986 (98-125).

- *Transdisciplinaridade e discurso em Lingüística Aplicada.*  
 In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, nº 16 1990 (39-48).
- **A linguagem na pesquisa sociocultural. Um estudo da  
 repetição na discursividade.** Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- Análise de ressonâncias discursivas em micro-cenas para  
 estudo de identidade lingüístico-cultural. In: **Trabalhos em Lingüística  
 Aplicada** nº24), 1994 (79-90)
- *Formações discursivas e processos identificatórios na  
 aquisição de línguas.* In: **DELTA**, vol. 13, nº1, 1997 (63-81).
- *Identidade e segundas línguas: as identificações no  
 discurso.* In: Inês Signorini (org.) **Lingua(gem) e identidade.** Campinas:  
 Mercado de Letras, 1998<sup>a</sup> (231-264).
- *Língua(s) discurso e subjetividade: teoria e prática no  
 ensino aprendizagem da escrita.* In: Cabral, L. e Gorski, E. (Orgs.) **Lingüística  
 e ensino.** Florianópolis, Ed. Insular, 1998b.
- *Resonancias discursivas y lectura en lenguas próximas: la  
 sensibilización al discurso* (mimeog.), Campinas: Unicamp, 2000a.

----- *Singularidade discursiva na enunciação In: segundas línguas.* In: **Caderno de Estudos Lingüísticos** n° 38, 2000 (109-120).

----- *Resonancias discursivas y cortesía en prácticas de lecto-escritura.* In: DELTA n°17: 1, 2001 (31-58).

----- O contexto-fonte e o ensino de línguas. In: Scripta, Belo Horizonte, 2003.

Solomon, R.C. *Literacy and the Education of the In:otians.* In: Suzanne de Castell, Allan Duke e Kieran Egan (Orgs.) **Literacy, Society and Schooling.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986 (37-60).

Souza, D.M. *Autoridade, autoria e livro didático.* In: Coracini, M..J. (Org.), **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira.** Campinas, SP.: Pontes, 1999, (27-31).

Sparshott, F.E. *On the possibility of saying what literature is.* In: Paul Hernadi (org.) **What is literature?** Indiana: Indiana University Press, 1978 (3-15).

Steiner, G. **Après Babel: Une poétique du dire et de la traduction.** Trad. Lucienne Lotringer. Paris: Edition Albin Michel, 1978.

- Stibbard, Richard *The principled use of oral translation in foreign language teaching*. In: Kirsten Malmkjaer (org.) **Translation and language teaching: language teaching and translation**. Manchester: St Jerome, 1998 (68-76).
- Street, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- Swan, Michael *A critical look at the communicative approach*. In: Richard Rossner e Rod Bolitho (Orgs.) **Currents of change in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990 (73-98).
- Titford, C. e Hieke, a (Orgs.) **Translation in foreign language teaching and testing**. Tübingen: Gunter Narr, 1985.
- Todorov, T. **A conquista da América**. Trad. Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- **As estruturas narrativas**. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- **La notion de littérature et autres essais**. Paris: Seuil, 1987.
- Tomlinson, B. **Openings**. Londres: Lingual House, 1986.
- Usher, R e Edwards, R. **Postmodernism and education**. Nova York: Routledge, 1994.

Valdes, Joyce Merrill. *Culture in literature*. In: Joyce Merrill Valdes (Org.)

**Culture bound**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986 (137-147).

Van Ek, J.A. **Significance of the threshold level in the early teaching of modern**

**languages**. Strasbourg: Council of Europe, 1976.

Venuti, L. **The Translator's Invisibility – A History of translation**.

Londres/Nova York: Routledge, 1994.

----- *A tradução e a formação de identidades culturais*. Trad. Lenita R.

Esteves. In: Inês Signorini (org.) **Lingua(gem) e identidade**. Campinas:

Mercado de Letras, 1998 (173-200).

Vincent, L. *La lecture de textes littéraires et l'anthropologie de la communication*

*au service de la compétence culturelle*. In: Zielsprache Französisch, 4, 1999

(147-155).

Visuvalingam, E. *Apprendre par la littérature: pour une didactique du texte littéraire*

*en FLE*. In: **Dialogues et cultures**, 45, 2001 (312-319).

Vygotsky, L.S. **Pensamento e linguagIn:**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São

Paulo: Martins Fontes, 1987.

Weinrich, H. *Petite xénophobie des langues étrangères*. In: **Communication**, 43,

1985 (192-193).

Wellek, R. *What is literature?* In: Paul Hernadi (org.) **What is literature?** Indiana:

Indiana University Press, 1978 (16-23).

Widdowson, H. **Teaching languages as communication.** Londres: Oxford

University Press, 1978.

----- **Exploration in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University

Press, 1979.

----- **O ensino de línguas para a comunicação.** Trad. José Carlos Paes

de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991.

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.

Williams, J. D. e Snipper, G. C. **Literacy and bilingualism.** Nova York:

Longman, 1992.

Wilmart, F. *Pour un enseignement plus objectif de la traduction de textes dits*

*culturels ou littéraires.* In: **Traduire**, 192, 2002 (59-74).

Zarate, Geneviève. **Enseigner une culture étrangère.** Paris: Hachette, 1986