

## **ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA PARA ESTRANGEIROS: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES**

*TEACHING OF BRAZILIAN LITERATURE TO FOREIGNERS: POSSIBILITIES AND DIFFICULTIES*

**Lais Maria Alvares Rosal Botler<sup>1</sup>, Joyce Silva Fernandes<sup>1</sup>**

*<sup>1</sup> Universidade Hebraica de Jerusalém, Jerusalém, Distrito de Jerusalém, Israel  
lais.botler@mail.huji.ac.il; joyce.fernandes@mail.huji.ac.il*

*Recebido em 7 maio 2019*

*Aceito em 30 jul. 2019*

**Resumo:** Ensinar literatura brasileira para estrangeiros representa um desafio para professores e alunos. Ao refletir sobre o planejamento do curso e de cada aula, o professor precisa levar em consideração, entre outros aspectos, os níveis de distanciamento que podem existir entre o conhecimento prévio dos alunos sobre literatura em geral e sobre a que lhes está sendo ensinada. O idioma é também um obstáculo quando a maioria dos alunos não pode ler em português e precisa de traduções, às vezes não disponíveis, para acompanhar o curso. Tais limitações são mais presentes em contextos multiculturais e multilíngues, como no caso de Israel. Com base em nossa experiência de sala de aula, no contexto da Universidade Hebraica de Jerusalém e do Centro Cultural Brasileiro, em Tel Aviv, e em reflexões de estudiosos como Monteiro (2014), Librandi-Rocha (2014), entre outros, nosso principal objetivo é discutir até que ponto os professores conseguem desenvolver um trabalho capaz tanto de aproximar o aluno dessa produção literária que lhe é nova, como da língua, cultura e história que lhe dão suporte e sem as quais ela não existiria. Acreditamos ser necessário flexibilidade de ambos os lados: ao professor cabe ser um mediador atento ao contexto cultural dos alunos, e a estes, desvencilhar-se de ideias pré-concebidas em relação à outra cultura.

**Palavras-chave:** Literatura brasileira. Ensino. Ensino de literatura brasileira para estrangeiros. Tradução.

**Abstract:** Teaching Brazilian literature to foreigners presents a challenge for teachers and students. When reflecting on course and individual class planning, the teacher needs to consider, among other things, the levels of detachment that may exist between students' previous knowledge about literature in general and about the one being taught. Language is also an obstacle when most students cannot read in Portuguese and need translations, sometimes not available, to follow the course. Such limitations are more present in multicultural and multilingual contexts, as in the case of Israel. Based on our classroom experience, in the context of the Hebrew University of Jerusalem and the Brazilian Cultural Center in Tel Aviv, and reflections of scholars such as Monteiro (2014), Librandi-Rocha (2014), among others, our main objective is to discuss the extent to which teachers can develop a work capable of both bringing students closer to the literary production that is new to them, and to the language, culture and history that supports it and without which it would not exist. We believe that flexibility is needed from both sides: the teacher must be a mediator attentive to the cultural context of the students, and students should try to get rid of preconceived ideas in relation to the other culture.

**Keywords:** Brazilian literature. Teaching. Teaching Brazilian literature to foreigners. Translation.

### **INTRODUÇÃO**

Manuais didáticos, livros de referência metodológica e cursos de formação de professores são algumas formas de orientação oferecidas a futuros e atuais professores de literatura. O que esses manuais, livros e cursos não ensinam, está

---

na prática de ensino do professor, que será sempre diferente a cada nova turma, sempre desafiadora a cada novo ano letivo.

A teoria serve como base e é extremamente necessária para formar os fundamentos da carreira e dos princípios pedagógicos de um professor. No entanto, somente na prática ele pode avaliar como implementar essas teorias em suas aulas e como elas realmente afetam o planejamento, desenvolvimento e os resultados de seu curso. As escolhas feitas pelo professor, desde o título da disciplina e a organização da ementa, passando pelo planejamento das aulas individualmente, as leituras feitas pelos alunos, até a avaliação final do aprendizado dos alunos, são decisões tomadas a partir dessas teorias, mas também de sua vivência em sala de aula. Paulo Freire aborda essa necessidade de uma reflexão crítica acerca da experiência do professor e do discurso teórico, unindo-os de forma a melhorar sua prática pedagógica futura (FREIRE, 1996, p. 39).

Quando se trata do ensino de literatura brasileira para estudantes de contextos culturais e educacionais diversos em universidades e instituições de ensino estrangeiras, a teoria se torna ainda mais limitada e de mais difícil aplicação. O professor se encontra em uma situação de constante questionamento com relação a seu papel como facilitador do acesso a uma literatura que pode ainda ser completamente desconhecida por seus alunos. Marília Librandi-Rocha descreve essa experiência como uma espécie de “vazio” causado pela ausência de seu país de origem, e que apesar disso, o professor “deve representar sua cultura, falar por ela, dizê-la e, sobretudo, ensiná-la a estrangeiros” (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 31).

No presente artigo, pretendemos analisar e comparar duas práticas de ensino de literatura brasileira, em dois diferentes contextos, com públicos-alvo distintos: universidade - Universidade Hebraica de Jerusalém - e centro cultural brasileiro - Centro Cultural da Embaixada do Brasil em Tel Aviv (CCB) -, com curso de português como língua estrangeira. A partir da comparação, discutiremos até que ponto os professores conseguem desenvolver um trabalho capaz tanto de aproximar o aluno dessa produção literária que lhe é nova, como da língua, cultura e história que lhe dão suporte e sem as quais ela não existiria. Além disso, analisaremos qual o papel da tradução nesse contexto.

## 1 DOIS CONTEXTOS, DUAS PRÁTICAS

Conforme já mencionado, neste artigo serão analisadas duas experiências de ensino de literatura brasileira para estrangeiros: a primeira, na Universidade Hebraica de Jerusalém; a segunda, no Centro Cultural Brasileiro em Tel Aviv. Ambos os cursos têm em comum o fato de que fazem parte de uma política externa brasileira para a divulgação de sua língua e cultura.

O curso oferecido pela Universidade Hebraica de Jerusalém é uma parceria com o governo brasileiro e faz parte do projeto de Leitorado, mantido pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil e supervisionado pelo setor cultural da Embaixada do Brasil em Israel. Ele é oferecido a alunos de graduação pelo Departamento de Estudos Românicos e Latino-Americanos e foi intitulado *Introduction to Portuguese Literature* pela coordenação do departamento. Com duração de um ano, o curso oferece aos alunos aulas de uma hora e meia por semana. Coube à leitora desenvolver um projeto de curso que se adequasse aos propósitos do programa de leitorado, bem como aos que o próprio título do curso sugeria - um curso sobre literatura em língua portuguesa.

A ementa do curso foi desenvolvida com o objetivo de introduzir aos alunos alguns dos autores e obras do cânone da literatura em língua portuguesa, de forma cronológica e ampla, com foco maior em autores brasileiros. Tendo em vista que os alunos do curso não tinham nenhum ou muito pouco conhecimento prévio de qualquer literatura escrita em língua portuguesa, ou mesmo da história dos países onde o português é a língua oficial, foi necessário delinear uma trajetória de curso que lhes fornecesse conhecimentos básicos sobre história, literatura e cultura.

As escolhas também foram, de certa forma, limitadas pelas opções de tradução disponíveis. Esse é exatamente “o problema maior da tradução: ensinar literatura e cultura brasileira em inglês ou em espanhol limita, [...] à escolha de autores disponíveis” (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 35). Na biblioteca da universidade é possível ter acesso a obras importantes de alguns dos cânones da literatura brasileira, como Machado de Assis, Clarice Lispector e Guimarães Rosa. Há traduções em inglês, hebraico, árabe e espanhol, de forma que o aluno pode escolher em que idioma prefere fazer a leitura de determinada obra. No entanto, a seleção de autores e obras ainda é limitada aos autores mais conhecidos

internacionalmente e a publicações mais antigas. A opção mais viável foi escolher e sugerir traduções para o inglês com base nos livros disponíveis na biblioteca da universidade, dando a oportunidade para que os alunos pudessem procurar pelas obras pessoalmente. Além disso, foram disponibilizados excertos de obras que podem ser encontrados online com direitos autorais mantidos.

Já o CCB oferece cursos semestrais de Português como Língua Estrangeira e Cultura Brasileira para diferentes níveis, baseando-se no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, conforme orientação do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, em que os níveis são determinados de acordo com a capacidade comunicativa que vai sendo desenvolvida nas quatro habilidades da língua - fala, escrita, leitura e compreensão oral.

As aulas são desenvolvidas a partir de uma abordagem sociocomunicativa e tomam como base o curso de língua e cultura *Terra Brasil*, de Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Maria José Aparecida de Almeida, além de materiais desenvolvidos pelas professoras do Centro. Nessa perspectiva, a literatura brasileira entra como parte cultural a ser trabalhada em sala e como texto autêntico a partir do qual a aprendizagem da língua é desenvolvida, uma vez que a literatura, conforme Gledson (2014), é uma ótima maneira de aprender sobre a língua e, principalmente, sobre o Brasil. Entretanto, conforme analisou Neide Takahashi (2008), a abordagem de textos literários em livros didáticos de Português como Língua Estrangeira é ainda muito incipiente, o que torna o papel do professor ainda mais imprescindível no momento da seleção do conteúdo literário a ser abordado.

Em ambos os contextos, a tecnologia disponibilizada se tornou uma importante ferramenta de ensino, ao aliar-se ao texto literário e colocá-lo junto a outras formas de arte. Especificamente, a tecnologia facilita o acesso dos alunos a alguns textos já digitalizados, a apresentações em PowerPoint, além de arquivos de música e vídeo que ajudam a contextualizar períodos históricos, escolas literárias e obras de arte. Leila Perrone-Moisés, no entanto, entende o uso de tecnologias no ensino de literatura como algo incompatível, que abandona aspectos elementares do ensino de literatura, como “o livro, a leitura solitária, seletiva e reflexiva.” (PERRONE-MOISÉS, 2010, p. 348). De fato, tais recursos podem distanciar os alunos dessa individualidade com o livro durante as aulas, mas seu uso também provou ser um método eficiente de aproximação dos alunos do conteúdo ensinado, especialmente

quando se trata de alunos com perfis de aprendizado variados, como é o caso de nossos alunos. A partir da compreensão e interesse despertado nas aulas, eles são estimulados a buscar mais sobre os autores e obras, levando o conhecimento adquirido nas aulas para seu momento de leitura e reflexão solitárias.

O perfil dos alunos interessados no curso da Universidade Hebraica de Jerusalém varia muito, principalmente pelo fato de que os alunos podem escolher fazer o curso mesmo que o foco de sua graduação seja outro completamente diferente. Isso porque o Departamento de Estudos Latino-Americanos mantém parcerias com outros departamentos, como o de História, Ciências Sociais, Comunicação, dentre outros. Dessa forma, um estudante de Arqueologia, por exemplo, pode optar pelo curso introdutório em literatura em língua portuguesa, mesmo sem qualquer conhecimento literário prévio, somente para completar seus créditos. Além do contexto educacional atual de cada aluno ser diverso, seu contexto cultural também difere, já que são indivíduos de origens étnicas (Oriente Médio, Europa e África) e religiosas (cristãos, judeus e muçulmanos) heterogêneas.

Desde o início do curso, os alunos estão cientes de que as aulas serão lecionadas em língua inglesa e que não há obrigatoriedade de conhecer a língua portuguesa para participar. Por isso, todos os alunos leem, entendem e falam bem inglês. No entanto, essa não é a primeira língua de nenhum deles. Os idiomas predominantes são hebraico e árabe, sendo que alguns alunos dominam outros, como espanhol e francês. Os alunos que falam português são provenientes do curso de língua portuguesa (também do leitorado) e, normalmente, ainda têm dificuldade com o nível linguístico dos textos literários.

Da mesma maneira, o perfil dos alunos do Centro Cultural Brasileiro também é muito diversificado: são pessoas com idade variada (de 20 a 70 anos) que, em geral, associam o Brasil a uma experiência positiva e buscam o aprendizado da língua portuguesa como forma de se apropriar da cultura brasileira que admiram e que já conhecem, principalmente, por meio da música, capoeira ou de viagens ao Brasil. Outros têm familiares brasileiros e por isso querem aprender a língua. Há também os que têm necessidade de aprender a língua por questões profissionais. Não há, portanto, um perfil acadêmico em comum.

A maioria dos alunos é israelense e tem o hebraico como língua materna, mas há também imigrantes, provenientes de diferentes países como Estados Unidos,

Índia, Rússia, França e países de língua espanhola, que também dominam o hebraico. A grande maioria dos alunos já é falante de uma segunda língua, como o inglês. A heterogeneidade cultural e religiosa, portanto, também é característica do grupo de alunos do Centro Cultural.

Outro aspecto em comum entre os alunos de ambos os cursos é a falta de referência ao cânone. Conforme já mencionado por Pedro Monteiro (2014, p. 21), os alunos não possuem referências literárias que para nós, brasileiros, seriam óbvias, como, por exemplo, saber quem é e qual a importância de Machado de Assis, Clarice Lispector e Guimarães Rosa:

O problema se torna ainda maior quando o “cânone” a que nos prendemos ameaça falhar. Afinal, a ninguém ocorreria, no Brasil, questionar o estatuto e o lugar da literatura brasileira. Mas como trabalhá-la e sustentá-la num ambiente que não a reconhece, em que sua validade não está garantida como um a priori – um ambiente, enfim, em que ela não é “naturalmente” importante? Talvez somente o deslocamento e a desestabilização permitam compreender o que qualquer literatura guarda de mais precioso: sua própria precariedade, seus titubeios, seus espaços menos definidos e os poros por onde ela se descobre única; única, justamente porque não se basta, porque se agita sem jamais cerrar-se.

Essa falta de referências implica um maior cuidado na abordagem e uma maior necessidade de introdução e contextualização, a fim de conscientizá-los da importância desses nomes não só para a constituição da literatura brasileira, mas também para uma literatura universal. Sob essa perspectiva, o programa do curso pode e, em muitos casos, deve ser analisado e revisto ao longo do ano letivo, conforme a recepção e adequação dos textos e autores escolhidos ao perfil dos alunos, a fim de despertar o interesse dos alunos por esses autores e evitar ater-se ao cânone pela obrigação de manter uma tradição acadêmica conservadora. Como afirma Perrone-Moisés, não é preciso defender o cânone, mas sim permitir o acesso a ele, já que ele é uma referência significativa de nossa cultura (PERRONE-MOISÉS, 2010, p. 349-350).

Um exemplo de como a questão do cânone foi trabalhada em sala de aula com os alunos da Universidade Hebraica foi o estudo comparativo do poema *A Máquina do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade e de um trecho de *Os Lusíadas*, de Camões. Primeiro, os alunos observaram como o tema tem sido abordado na literatura mundial, desde Dante, na *Divina Comédia* (ALIGHIERI, 2013), quando foi feito o primeiro registro literário sobre a máquina do mundo, até *A Máquina do Mundo Repensada*, de Haroldo de Campos. Depois, eles leram os poemas de

Camões e Drummond separadamente, em ordem cronológica, e fizeram suas análises comparando o imagético criado por cada poeta. Além da intertextualidade presente nesses poemas, os alunos puderam refletir sobre como um mesmo tema, explorado de formas diversas em momentos históricos distintos, pode representar crenças e o conhecimento científico e cultural da época em que foram produzidos, bem como a relevância desses poemas para que se tornassem parte do cânone da literatura portuguesa, brasileira e mundial.

Apesar de o conhecimento dos alunos de ambos os cursos a respeito da literatura brasileira ser praticamente nulo, é preciso levar em consideração que:

nenhum aluno chega à sala de aula virgem de conhecimentos. Mesmo em ambiente estrangeiro, a literatura brasileira remete a certa compreensão da categoria 'literatura', a certos pressupostos, certas associações, em relação ao que se convém qualificar de 'brasileiro' (RIAUDEL, 2014, p. 89).

Assim, criar um ambiente em que os alunos possam se expressar e compartilhar suas opiniões e experiências com outras leituras que dialogam com as abordadas em sala é relevante para desenvolver debates e aproximar a literatura brasileira da realidade dos alunos. Seus conhecimentos prévios podem servir de ponte para que eles comecem a compreender a nova literatura a partir de análises comparativas.

A contextualização histórica e os variados aspectos da cultura brasileira como a fauna, flora, comida, religião e tantos outros amplamente retratados na literatura brasileira, também são fundamentais para que os alunos compreendam as leituras e seus múltiplos sentidos. Nas aulas do Centro Cultural, muitas dessas questões já são abordadas em paralelo à língua e vão surgindo de maneira natural e prática. Por exemplo, na abordagem de Jorge Amado os alunos podem cozinhar uma moqueca; para entender Machado de Assis, podem debater sobre a escravidão. Nas aulas do curso de literatura, entretanto, precisa-se dedicar especificamente à introdução desses temas complementares. Em ambos os contextos, o texto literário funciona como ponto de partida para discussões sobre a cultura, e temas distintos dos previamente planejados vão surgindo a partir da leitura.

Seguir a trajetória histórica, no entanto, ainda deixa lacunas na interpretação da essência da produção literária nacional. Florencia Garramuño explica:

É claro que as condições sociais e históricas e as tradições culturais nas quais nasce uma literatura necessariamente vão se imprimir, de uma maneira ou de outra, nessa literatura. Agora, uma vez que essas características são construídas histórica e culturalmente, não podemos apontá-las como a “essência” de uma produção literária. Ao contrário: estudando-as, percorrendo os múltiplos caminhos que levaram à sua formação, acabamos nos deparando com a impossibilidade de identificar sua essência. [...] A coexistência de diversas culturas no interior de uma mesma cultura nacional, além do papel do Brasil no atual contexto da globalização – que a produção literária do país pode ser vista como o melhor exemplo dessa convivência de várias literaturas numa mesma literatura. (GARRAMUÑO, 2014, p. 171-172).

A grande diversidade de etnias, religiões, culturas e experiências educacionais notadas entre os alunos pode ser vista como um desafio, como um obstáculo para o professor ao escolher obras e autores, ou mesmo ao decidir como trabalhar com certos textos em sala de aula. Por outro lado, ela também pode ser benéfica e enriquecer análises e discussões sobre os textos lidos a partir da contribuição dos alunos e suas interpretações. Esse diálogo de línguas e culturas propõe o desafio de “romper com as ideias fixas ou com os clichês” (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 37), além de proporcionar um debate único que só pode surgir em um contexto tão multicultural como esse.

## **2 O TEXTO E A TRADUÇÃO: ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

Embora traduções tenham sido usadas extensivamente em cursos de literatura em instituições de ensino diversas de vários níveis, no mundo todo, os estudos sobre sua abordagem e efeitos em sala de aula ainda são poucos. O uso do texto original seria o ideal, mas, em alguns cursos, convencionou-se optar sempre pela tradução sem questionar suas vantagens e desvantagens, simplesmente por ser a única opção plausível.

A escolha de textos e obras literárias para o nosso contexto universitário foi feita levando em consideração a disponibilidade de obras traduzidas, não somente na biblioteca da universidade, mas também para compra em livrarias locais, online e em formato de e-book. Como a língua utilizada nas aulas de literatura da universidade é o inglês, optou-se pelo uso de traduções para o inglês. No entanto, os alunos têm a liberdade de escolher traduções para outros idiomas, quando existentes. Tanto a escolha da tradução mais adequada, quanto o fato de os alunos lerem em idiomas diferentes em algumas situações têm consequências na compreensão e posterior discussão sobre os textos.

O uso de traduções no curso introdutório de literatura em língua portuguesa da Universidade Hebraica é uma obrigatoriedade, já que não é um pré-requisito que os alunos tenham qualquer conhecimento da língua portuguesa para fazer o curso. As traduções foram escolhidas pela professora, mas isso não impedia que os alunos buscassem ler as mesmas obras em outras línguas. Por isso, só foi possível mediar a leitura das traduções escolhidas pela leitora para o trabalho em sala de aula. Ou seja, em casos em que os alunos leram traduções diferentes, as discussões por vezes trouxeram à tona entendimentos diferentes do texto. Entende-se que a tradução é um eficiente meio de difusão de conhecimento e pode ser uma ferramenta indispensável em contextos de ensino de literatura brasileira no exterior. É importante, contudo, que os alunos entendam que estão estudando literatura traduzida e saibam reconhecer a tradução como uma ponte entre culturas, numa tentativa de encontrar o elo entre o texto traduzido e a cultura e língua do texto de origem. A tradução precisa ser vista como a representação de um outro idioma e, como afirma Sandra Bermann, esse idioma primeiro deve ser percebido na tradução, mesmo como ecos distantes ou diálogos distintos. Ela conclui que "traduções enfatizam o ato entre o outro e si mesmo, diferentes e semelhantes, estranho e anfitrião, conforme elas nos pedem para repensar o significado de "uma língua" (BERMANN, 2014, p. 83, tradução nossa).

No estudo de poesia, na maioria das aulas da Universidade Hebraica, os alunos tiveram a oportunidade de ver e ouvir o texto original, para compreenderem aspectos como musicalidade e rima, entre outras características específicas da poesia. Os poemas foram então traduzidos verso a verso para que figuras de linguagem e termos culturalmente marcados pudessem ser explicados a partir de sua relevância no poema, e não somente traduzidos literalmente. Traduções consagradas dos poemas também foram utilizadas e, em alguns casos, duas traduções do mesmo poema foram lidas e comparadas.

Um exemplo do primeiro caso de estudo da poesia foi a apresentação do poema *Violões que Choram*, de Cruz e Sousa. O poema foi lido em voz alta para que os alunos pudessem perceber casos de aliteração, assonância e rima criados a partir de sons característicos da língua portuguesa, que se perderiam na tradução para o inglês, como nos versos a seguir: "Quando os sons dos violões vão soluçando, / Quando os sons dos violões nas cordas gemem, / E vão dilacerando e

deliciando, / Rasgando as almas que nas sombras tremem." Aqui podemos perceber como os fonemas nasais indicados pelo til e pelas sílabas terminadas em "m" são repetidos com uma função estética própria da poesia simbolista de Cruz e Sousa, representando, nesse caso, o sofrimento descrito nos versos.

Nos cursos do Centro Cultural, uma vez que o maior objetivo é o ensino da língua, a literatura brasileira é abordada de forma mais pontual, em geral articulada a algum tópico linguístico trabalhado em sala. Há outros momentos também em que se trabalha a literatura pela literatura, por seu valor cultural e literário. Muitas vezes, aspectos externos, como datas comemorativas, também são incentivadores da abordagem de autores literários específicos. Nesse contexto, os textos literários servem, como afirma Takahashi,

para o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira tanto por serem autênticos, em oposição à 'fabricados para o curso', quanto por integrarem fatores culturais e serem utilizados como instrumentos no processo de apropriação do discurso do outro (TAKAHASHI, 2008, p. 12).

A literatura foi usada, por exemplo, para tratar do fenômeno da variação linguística, a partir de poemas de Oswald de Andrade (*Pronominais e Vícios da Fala*). Após lerem um texto no livro didático e assistirem a vídeos sobre o tema, os alunos puderam ver como, na literatura, o fenômeno também se apresenta e é encarado de forma crítica. Ao serem questionados sobre qual seria a data de produção dos poemas, a resposta unânime foi "década de 90", o que só reforça o caráter modernista dos textos. Os alunos ficaram surpresos ao descobrir que os poemas foram escritos entre as décadas de 20 e 30 e foram incentivados a pesquisar sobre a Semana de Arte Moderna de 1922, que resultou em apresentações orais dos mesmos. Além disso, o próprio conceito de poema que eles tinham foi repensado. Ao identificar a ausência de rimas, por exemplo, um dos alunos afirmou que aqueles textos não seriam poemas.

Com o objetivo de trabalhar a língua, tenta-se, ao máximo, no CCB, evitar o uso da tradução no momento do ensino da literatura. No entanto, em algumas situações, o uso é inevitável, principalmente como recurso para aproximar os alunos do texto e aumentar seu interesse pelo autor. Quando tal uso é feito, buscamos traduções em hebraico realizadas por tradutores reconhecidos.

---

Um exemplo foi o uso da tradução para o hebraico do conto *Pai contra mãe*, de Machado de Assis. Parte de um projeto maior de trabalho da literatura machadiana, tal leitura serviu para aproximar os alunos e familiarizá-los com o contexto histórico que surpreendeu os alunos e trouxe um novo entendimento da questão do negro no Brasil. Também a partir da tradução, já foi possível começar a identificar alguns aspectos do estilo machadiano, como a ironia e o realismo. Nas demais etapas do projeto, a tradução foi abolida e foram usados os textos originais, escritos em português.

A partir dessas experiências nos dois contextos de ensino aqui analisados, percebemos alguns pontos positivos e negativos no uso da tradução para o referente perfil de alunos.

O primeiro aspecto negativo a ser notado é a nítida privação dos alunos do prazer causado pela obra original, bem como da possibilidade de uma compreensão mais profunda, como quando palavras “intraduzíveis” são utilizadas. Um exemplo disso foi o estudo de *Iracema*, de José de Alencar, que, apesar de ser um romance curto, teve seu ritmo de leitura consideravelmente reduzido, fazendo com que os alunos levassem muito mais tempo para lê-lo, em função do desconhecimento de vários termos linguísticos que não foram traduzidos, mas continham explicações em notas de rodapé. Para facilitar a leitura, foram exibidas aos alunos imagens da fauna e flora mencionada por Alencar no romance, como a graúna, cujas penas negras se comparam à negritude do cabelo de Iracema, e a abelha jataí, cujo mel não é tão doce quanto os lábios da personagem.

A segunda questão que se impõe ao ensinar com tradução está no fato de os alunos perderem a oportunidade de um contato direto com a língua, privando-se, dessa forma, da experiência de vivenciar os vários sentidos que um texto original pode proporcionar. Por outro lado, o aluno pode despertar seu interesse pela língua ao ler uma tradução se estiver ciente das implicações de ler um texto traduzido, a par de que ela só pode ser fiel ao texto original até certo ponto e que não há como reproduzir uma língua em outra, mas sim, interpretá-la a partir de equivalências linguísticas. Como afirma Laurence Venuti, "uma pedagogia de literatura traduzida pode ajudar os alunos a aprenderem a ser, ao mesmo tempo, autocríticos e críticos de ideologias culturais excludentes ao chamar sua atenção para a especificidade de textos e interpretações" (VENUTI, 1996, p. 331).

Uma forma de despertar a atenção dos alunos para a leitura consciente de textos traduzidos foi trabalhar com mais de uma tradução do mesmo texto. Nuances em traduções de épocas diferentes, por exemplo, podem modificar detalhes de interpretação e intenção também divergentes em cada texto. Exemplo disso é o conto *O Engraçado Arrependido*, de Monteiro Lobato, estudado pelos alunos da Universidade Hebraica através das seguintes traduções: *The Penitent Wag*, publicado na coletânea *Brazilian Short Stories* – número 733 da série Little Blue Books, sem identificação do tradutor; e *The Funny-Man Who Repented*, tradução de Harry Kurz. A começar pela tradução do título os alunos puderam perceber e refletir sobre alguns aspectos das traduções que podem interferir ou modificar o entendimento do texto. Rosemary Carter faz uma análise comparativa das duas traduções em sua tese de doutorado e conclui que a tradução do título do conto de Lobato para *The Penitent Wag* revela maior profundidade semântica, "pois o termo em inglês "wag" sugere ao leitor um indivíduo gozador, contador de piadas que, eventualmente, poderia expor as pessoas ao ridículo, enfim, um troçador" (CARTER, 2011, p. 120-121). Ela explica como o conto original havia sido intitulado *A Gargalhada do Colector* em publicação de 1917, evidenciando o imagético da risada escancarada. A mudança na tradução da segunda edição poderia ser, portanto, explicada em função da mudança no título do original.

No entanto, esse é um caso que pode ser considerado raro. Se já é difícil encontrar uma boa tradução para ensinar literatura brasileira para estrangeiros, é ainda mais custoso conseguir duas traduções do mesmo texto. Quando elas existirem, podem ser exploradas e estudadas, mesmo que parcialmente, em sala de aula ou como uma atividade de tarefa, em que os alunos descrevam suas impressões das duas traduções. Com o estudo consciente da literatura brasileira traduzida, os alunos passam a respeitar as diferenças culturais e linguísticas presentes no texto, e se tornam mais aptos a enxergar a literatura brasileira através de sua tradução. A partir daí, é possível afirmar que, "nas leituras interculturais surge uma literatura brasileira outra, nova, imaginária. Ficção de uma ficção" (SCHULZE, 2014, p. 160).

Por outro lado, o contexto do CCB, em que o foco principal é o desenvolvimento linguístico do aluno e a literatura é abordada de maneira complementar, leva a uma "fuga" da tradução. A consequência é que a decisão em

relação a que texto trabalhar em sala será pautada menos na importância do texto para a produção literária e a cultura brasileira, e mais na adequação à capacidade de compreensão dos alunos. Inevitavelmente, tal decisão também implica em uma perda, uma vez que os alunos terão acesso restrito à própria capacidade de compreensão linguística. Além disso, a análise de aspectos literários de maneira mais problematizada também fica comprometida. A depender do nível de domínio linguístico dos alunos, o não uso da tradução também demanda um acompanhamento constante pelo professor no momento de compreensão do texto, o que limita o aspecto individual da leitura, que passa a ser mais coletiva e, muitas vezes, reduzida à explicação dada pelo professor e por sua própria interpretação.

No caso das experiências de ensino aqui analisadas, fica claro que existem momentos em que é possível trabalhar com o texto original, mas que, inevitavelmente, em um certo nível de análise literária, a tradução é a única solução. Principalmente no caso do curso de literatura na Universidade Hebraica, o uso dos textos originais é que se torna um desafio praticamente inviável e precisa ser adotado com o máximo de atenção e paciência, por parte do professor e dos alunos. A leitura do texto original, nesse contexto, precisa ter um objetivo claro ou se converterá em uma atividade maçante e sem propósitos aos olhos dos alunos.

## CONCLUSÃO

Objetivamos, no presente artigo, analisar e refletir sobre duas práticas diferentes de ensino de literatura para estrangeiros: a primeira, na Universidade Hebraica de Jerusalém, traz o desafio de ensinar literatura brasileira em língua inglesa e traduzida; a segunda, no Centro Cultural Brasileiro em Tel Aviv, propõe ensinar a língua portuguesa e a cultura brasileira, tomando a literatura como um de seus principais componentes.

O que ambas experiências têm em comum é a variedade étnica, cultural e linguística presente nos alunos, que faz com que essas sejam experiências únicas e exijam uma reflexão constante sobre a prática de ensino. Em sua análise sobre a aula de literatura brasileira no exterior, José Luiz Passos descreve um vazio

da incomensurabilidade dessa distância: o ensino da matéria brasileira fora do Brasil não será, jamais, mera transposição de métodos, programas e conteúdo. É, ao contrário, um modo de

pensar essa matéria por meio da distância, efetiva e simbólica, entre a experiência que se quer contar e a função que essa experiência terá longe do lugar em que ela ocorreu. (PASSOS, 2014, p. 44)

A partir dessa análise, é possível tirar algumas conclusões e gerar novos questionamentos. Foi observado que, durante os cursos, o planejamento precisou de alterações, principalmente ao perceber dificuldades com a escolha da tradução ideal e das atividades a serem realizadas em sala de aula. No entanto, não houve casos em que os alunos não puderam compreender uma tradução ou foram incapacitados de realizar atividades por esse motivo. Eles demonstraram interesse ao longo dos cursos e, no caso da Universidade Hebraica, alguns também manifestaram curiosidade em estudar a língua.

A escolha pelo estudo historicamente linear, na Universidade Hebraica, demonstrou-se útil em vários momentos, por situar os alunos no tempo e espaço através da relação de eventos da história do Brasil com acontecimentos da história mundial. Ao mesmo tempo, explorar a literatura brasileira de forma tão sequencial e restrita, limitou os estudos aos cânones de escolas e períodos literários e fechou as portas para a leitura de autores e obras que, apesar de serem tão importantes e representativos quanto os canonizados, acabaram ficando de fora do planejamento. Dessa forma, o intuito de introduzir a literatura em língua portuguesa no curso oferecido pela Universidade foi alcançado, considerando que os alunos terminaram o curso com conhecimento básico sobre a literatura brasileira, mas fica aberta a reflexão para a introdução de outros textos em cursos futuros.

De maneira geral, as escolhas feitas durante o curso tiveram bons resultados, que foram demonstrados ao longo do ano letivo, durante as atividades realizadas em sala de aula, e também pelo trabalho final desenvolvido pelos alunos, em que eles escolheram dois autores de língua portuguesa (um que tivesse sido estudado no curso e um completamente novo), e os estudaram individualmente. O resultado foi um artigo escrito por cada aluno e apresentações orais de suas impressões sobre o que foi estudado. Os artigos foram distribuídos entre os alunos, para que todos tivessem acesso a seus conteúdos, e os alunos puderam dialogar após cada apresentação para saber mais ou dar opiniões.

Especificamente nos cursos do CCB, a partir dos benefícios constatados pelo uso da literatura em sala, percebemos a necessidade de abranger esse uso, para além do livro didático adotado. Isso demanda dos professores mais consciência e

crítica sobre a própria prática, uma vez que não há tantos materiais prontos. As experiências com a literatura no contexto de ensino de português para estrangeiros mostraram que, para além da língua, o texto literário traz novas visões sobre conhecimentos culturais e sociais que não são facilmente encontrados em outros meios. Ao inserir o aluno em um novo contexto, a literatura leva os alunos a ter mais empatia pela cultura e realidade alheias.

Uma vantagem entre os alunos do CCB é o fato de que seu interesse inicial pela língua e cultura brasileiras, somado ao frequente contato com elas, levam a uma maior intimidade com os textos e as realidades ali expressas. Acreditamos, portanto, que o ensino de literatura brasileira aliado a cursos de Português como Língua Estrangeira poderia trazer ganhos significativos à compreensão literária por parte dos alunos.

A análise das duas experiências de ensino aqui mostradas também ressaltou a importância do planejamento e da prática reflexiva constante. Não existe um modelo pedagógico definitivo para contextos de ensino tão complexos, mas é possível desenvolver um trabalho objetivo e direcionado ao público alvo, numa tentativa de criar pontes e conexões entre professores e alunos, entre os próprios alunos e entre diferentes línguas e culturas. Ao mesmo tempo, voltamos a ressaltar a solidão da prática do ensino de literatura para estrangeiros e a necessidade de um maior diálogo entre os professores da área, bem como de mais publicações sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. M. de. **Iracema**. Tradução: Clifford E. Landers. New York: Oxford University Press, 2000.

ALIGHIERI, D. **A Divina Comédia**. São Paulo: Editora LL Library, 2013. *E-book*.

BERMANN, S. Teaching in – and about – Translation. *In: Profession*, 2010. p. 82-90.

CAMÕES, L. de. **The Lusiads**. Tradução: William Christopher Atkinson. London: Harmondsworth/Penguin Books, 1952.

CAMPOS, H. **A Máquina do Mundo Repensada**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

CARTER, R. de P. L. **Análise de duas transposições do conto “O Engraçado Arrependido” de Monteiro Lobato para o idioma inglês, respectivamente, em 1925 e 1947 e a relação intelectual do crítico literário Isaac Goldberg com o**

**autor brasileiro.** 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARRAMUÑO, F. O patamar instável da literatura brasileira. *In:* MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula:** trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. p. 166-177. *Recurso eletrônico.*

GLEDSON, J. My “primeira aula”. *In:* MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula:** trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. p. 100-111. *Recurso eletrônico.*

LIBRANDI-ROCHA, M. A literatura em trânsito ou o Brasil é dentro da gente (contração, expansão e dispersão). *In:* MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula:** trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. p. 14-29. *Recurso eletrônico.*

LOBATO, M. **Urupês.** Capa: Regina Vater. 30. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. The Penitent Wag. *In:* **Brazilian Short Stories.** Kansas: Haldeman-Julius Company, 1925. p. 27-42.

\_\_\_\_\_. The Funny-Man Who Repented. *In:* **A World of Great Stories.** Tradução: Harry Kurz. 1. ed. New York: Crown Publishers, 1947/New York: Gramercy Books, Random House, Inc., 2003.

MIKOLCHAK, M. Forum: The pros and cons of teaching German literature in Translation. **Rocky Mountain Review of Language and Literature**, [s.l.], v. 61, n. 2, jan. 2007, p. 63-69.

MONTEIRO, P. M. A primeira aula: O vazio e a literatura. *In:* MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula:** trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. p. 14-21. *Recurso eletrônico.*

PASSOS, J. L. As lições que a distância nos dá. *In:* MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula:** trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. p. 42-55. *Recurso eletrônico.*

PERRONE-MOISÉS, L. Consideração Intempestiva Sobre o Ensino da Literatura. *In:* \_\_\_\_\_. **Inútil Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RIAUDEL, M. O ouro da aula. *In:* MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula:** trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. p. 88-99. *Recurso eletrônico.*

SCHULZE, P. W. Passagem do ar, dando voz a uma tradução transcultural. *In*: MONTEIRO, P. M. (org.). **A primeira aula: trânsitos da literatura brasileira no estrangeiro**. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. p. 156-165. *Recurso eletrônico*.

TAKAHASHI, N. T. **Textos literários no ensino de português-língua estrangeira (PLE) no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VENUTI, L. Translation and the Pedagogy of Literature. **College English**, [s.l.], v. 58, n. 3, march 1996, p. 327-344.

### **Sobre as autoras**

#### **Laís Maria Álvares Rosal Botler**

É doutoranda em Estudos Espanhóis e Latino-Americanos na Hebrew University of Jerusalem. É professora de português como língua estrangeira no Centro Cultural da Embaixada do Brasil em Tel Aviv. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2013) e graduação em Letras (português e inglês) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2010). Tem experiência no ensino de português como língua materna e português e inglês como línguas estrangeiras, além de atuar na área de Literatura Brasileira.

#### **Joyce Silva Fernandes**

É doutoranda em Estudos Portugueses e Brasileiros na Brown Univeristy. Foi professora de língua portuguesa e literatura brasileira no Departamento de Estudos Espanhóis e Latino-Americanos da Hebrew University of Jerusalem, através do programa de Leitorado do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Possui mestrado em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, 2014), pós-graduação em inglês pelo Centro Universitário Dinâmica das Cataratas (UDC, 2011) e graduação em Letras (português e inglês) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE, 2006). Tem experiência no ensino de português e inglês como línguas estrangeiras, treinamento de professores, literatura brasileira e tradução.