

ISSN 1982-2685

**FACULDADE**  
ENSINO PERSONALIZADO

# INTER**S**IGNOS

REVISTA ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS DA FACULDADE CCAA

VOLUME 6 | N.1 JUNHO 2013



# INTER**S**IGNOS

REVISTA ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS DA FACULDADE CCAA





ISSN 1982-2685

# INTERSIGNOS

REVISTA ACADÊMICA DO CURSO DE LETRAS DA FACULDADE CCAA

v. 6 n.1 junho 2013



Rio de Janeiro



**FACULDADE CCAA**

Diretora Geral • Eliane Faial

Diretora Acadêmica • María Paz Pizarro

Diretora de Legislação e Normas • Anna Maria Ferreira Machado

Superintendente • Daniel Hoorn

**Editores**

Helena Dias dos Santos • Faculdade CCAA / CEFET-RJ  
(helenadias@globo.com)

Mariana Medeiros • Faculdade CCAA  
(medeiros\_mariana@yahoo.com.br)

**Conselho Consultivo**

Peter McLaren • UCLA – EUA

Henry Giroux • McMaster University – Canadá

Marcia Paraquett • Universidade Federal da Bahia

Gilda Santos • Universidade Federal do Rio de Janeiro

**Conselho Editorial da Faculdade CCAA**

André Dechamps

Carlos Mansilla

Lêda de Carvalho

Maria Lucia Monteiro

Renata Amaral

Ricardo Teixeira

Sérgio de Carvalho

Silvia Pereira

Solange Amaral

Catologação na fonte pela Biblioteca Brian McComish da Faculdade CCAA.

INTERSIGNOS – Revista Acadêmica do Curso de Letras da Faculdade CCAA  
v. 6, n.1, jun. 2013, Rio de Janeiro, CCAA Editora, 2013.  
180 p.

Semestral

ISSN: 1982-2685

1. Literatura. 2. Linguística.

CDD 800

**Editoração e Impressão**  
CCAA Editora

**Editora Gerencial**  
Denise Castro

**Capa**  
Bruno Gomes

**Projeto Gráfico**  
Juliana Andrade

**Editoração Eletrônica**  
Paulo Aguiar de Souza

**Revisão de Língua Portuguesa e Formatação de Texto**  
Rita Cyntrão

**Revisão Editorial**  
Luís Antônio Guimarães

**Revisão de Língua Inglesa (abstracts):**  
Monique Gomes

**Revisão de Língua Espanhola (resúmenes):**  
Helena Dias  
María Paz Pizarro

**Faculdade CCAA**  
Curso de Letras

**InterSignos**  
Revista Acadêmica do Curso de Letras da Faculdade CCAA

**Periodicidade**  
Semestral

**Distribuição gratuita**

**Endereço para correspondência**  
Avenida Marechal Rondon, 1.460 • Riachuelo  
Rio de Janeiro – RJ • CEP 20950-202  
Tel.: (21) 2156-5000  
[www.faculdadeccaa.edu.br](http://www.faculdadeccaa.edu.br)

*Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial.  
Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.*

A revista INTERSIGNOS, publicação acadêmico-científica da Faculdade CCAA, tem como objetivo publicar trabalhos inéditos de docentes, discentes e pesquisadores na área de Letras e áreas correlatas. A proposta deste periódico é oferecer à comunidade acadêmica um espaço para compartilhar conhecimento, análises, informação e experiências.

INTERSIGNOS procura destacar os diversos temas que fazem parte do contexto da Língua Portuguesa, das Línguas Estrangeiras e de suas respectivas manifestações literárias. Esta publicação também objetiva apresentar trabalhos sobre licenciatura e estudos multiculturais, juntamente a investigações sobre a inserção de novas tecnologias no cenário linguístico-educacional, para fomentar novas reflexões nestas áreas.

A revista INTERSIGNOS é uma publicação acadêmico-científica do Curso de Letras da Faculdade CCAA, e publicada pela CCAA Editora.



# SUMÁRIO

## Editorial

- Entrevista: Estudo de idiomas, as línguas minoritárias e ou esquecidas: Brasil, Espanha e Peru com Prof. Dr. Miguel Zugasti, Universidad de Navarra – UNAV – Espanha, e Prof. Dr. Eduardo Francisco Hopkins Rodríguez, Pontificia Universidad Católica del Peru e Universidad Nacional Mayor de San Marcos 9  
*Rodrigo da Cruz Alves • Faculdade CCAA* 1 1  
*Nélida da Costa Melo • Faculdade CCAA*
- A palavra como arma: vontade de poder e tabu em *Lavoura Arcaica* 2 1  
*Alexandre Amorim • UERJ*
- La fiesta del Chivo* e a representação alegórica 3 3  
*Diego Almada Pires • UFRJ*
- Tradução e criação: em torno de Machado de Assis 4 9  
*Bethania Guerra de Lemos • Tufts University & Skidmore College in Madrid*
- Circunscrevendo um caminho em análise do discurso: linguagem-representação e linguagem-intervenção 6 7  
*Décio Rocha • UERJ, CNPq*
- Ensino de Espanhol em perspectiva enunciativa: gêneros do discurso e tipologias textuais 8 3  
*Fabio Sampaio de Almeida • CEFET/RJ Campus Petrópolis*  
*Maria Cristina Giorgi • CEFET/RJ Campus Maracanã*
- Um gênero popular na indústria cultural: o programa de auditório 9 9  
*Juliana Silva Rettich • UERJ*
- Identidade e alteridade em *Paraíso*, de Toni Morrison 1 1 5  
*Luciana de Mesquita Silva • CEFET/RJ*
- O tradutor e o iniciador: uma relação de interdependência no processo tradutório 1 3 3  
*Simone Ribeiro Meirelles • Faculdade CCAA*
- Reconstrução das identidades femininas no *Mercador de Veneza* 1 4 5  
*Renata de Souza Gomes • Fundação Unificada Campograndense*
- Estágio pós-doutoral no programa de doutorado em linguística aplicada ao ensino de ELE 1 6 3  
*Márcia Nascimento • Universidad Antonio de Nebrija*





## EDITORIAL

A revista *InterSignos*, em seu sexto volume, está composta de um material de excelente qualidade para atender às necessidades de alunos, professores e pesquisadores da área de Letras.

Para este volume, contamos com nove artigos e um relato de pesquisa, além da entrevista que abre nossa revista. Os textos foram escritos por profissionais de outras instituições e por professores discentes e ex-discentes da Faculdade CCAA.

Esta diversidade de autores, representando inúmeras instituições, tornou a revista ainda mais rica, pois a temática dos artigos apresentou-se bem variada, possibilitando o alcance de um número maior de leitores.

Apresentamos, inicialmente, a entrevista do Prof. Dr. Miguel Zugasti e do Prof. Dr. Eduardo Francisco Hopkins, inaugurando este volume de uma forma bastante especial. Além dos ilustres entrevistados, temos a honra de contar, nesta entrevista, com o apoio de dois alunos do curso de Letras (Português-Espanhol), que ficaram responsáveis por sua tradução.

Em sequência, apresentamos os nove artigos que compõem a revista e o relato de pesquisa, que encerra este volume.

Para que este trabalho fosse realizado com êxito, contamos com diversos colaboradores, aos quais queremos agradecer com muito carinho. Agradecemos à Direção da Faculdade CCAA pelo apoio e confiança; aos nossos colegas que formam o Conselho Editorial, sempre prontos para nos auxiliar na tarefa de seleção e organização dos artigos, e aos colegas responsáveis pela materialização deste trabalho, passando pela revisão, impressão e distribuição deste volume.



Esperamos que a leitura seja prazerosa e instigante, a fim de que possamos dar continuidade aos questionamentos aqui levantados, com novos trabalhos acadêmicos de igual relevância e qualidade, desenvolvendo, assim, nossa árdua tarefa de pesquisadores da área de Letras.

Boa leitura!

## ESTUDO DE IDIOMAS, AS LÍNGUAS MINORITÁRIAS E OU ESQUECIDAS: BRASIL, ESPANHA E PERU COM PROF. DR. MIGUEL ZUGASTI, UNIVERSIDAD DE NAVARRA – UNAV – ESPANHA, E PROF. DR. EDUARDO FRANCISCO HOPKINS RODRÍGUEZ, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERU E UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

---

Rodrigo da Cruz Alves

*Faculdade CCAA*

*Curso de Letras (Português-Espanhol)*

Nélida da Costa Melo

*Faculdade CCAA*

*Curso de Letras (Português-Espanhol)*

---

Yvy porã

Heta va' egui

Ndee há'e

Yvy hayupy

Ko Yuy Ra'y kuery Gui xy Marangatu

Yvy hayupy

Pindorama!

(Hino Nacional-Guarani)

.....

Terra adorada,

Entre outras mil,

És tu, Brasil,

Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,

Pátria amada,

Brasil!

Quando os portugueses chegaram, falávamos cerca de mil idiomas diferentes, idiomas que compunham a identidade linguística das nações indígenas que ocupavam o território. Hoje, não passam de 200 os idiomas falados em *Pindorama*, designação dada ao conjunto de terras que, depois, formaram o Brasil.

A força linguística naquela época do descobrimento se concentrava no tronco tupi-guarani. Atualmente, essas línguas indígenas são consideradas línguas minoritárias, isto é, línguas faladas por grupos de pessoas num país que tem por oficial uma língua diferente.

As línguas minoritárias, em inúmeras situações, são conhecidas como *línguas esquecidas*, e podemos observar que a relação da memória com tais idiomas passa a ser um complexo processo de perda da cultura de um ou de vários povos.

Carlos Drummond de Andrade, em “Aula de Português”,<sup>1</sup> escrevia: “Já esqueci a língua em que comia, em que pedia para ir lá fora”.

Não é somente o Brasil que enfrenta a problemática linguística das línguas minoritárias ou esquecidas. Trazemos à luz dos nossos trabalhos outros exemplos que somam ao brasileiro. As referências que apresentaremos são Espanha e Peru.

Para tanto, entrevistamos dois grandes pesquisadores, que gentilmente nos atenderam e ofereceram suas reflexões sobre a questão das línguas minoritárias e suas respectivas literaturas em seus países.

Trata-se do Prof. Dr. Miguel Zugasti, da Universidad de Navarra – Espanha, e do Prof. Dr. Eduardo Hopkins, da Pontificia Universidad Católica de Lima – Peru. Ambos os países conhecem bem a força que uma língua

---

<sup>1</sup> O poema “Aula de Português” está disponível em: <<http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/aula-de-portugues/>>.

imposta por um país economicamente estruturado ou com poder das armas representa para seus falantes. A língua espanhola nasce como resultado da evolução que sofreu o latim trazido pelos conquistadores romanos à Península Ibérica, no século III a.C. As línguas antes faladas foram gradativamente esquecidas e/ou substituídas pela língua dos conquistadores.

Hoje, Espanha, país membro da Comunidade Europeia, possui quatro línguas oficiais distribuídas por suas quatro regiões, comunidades autônomas bilíngues, e enfrenta a questão da diversidade linguística. Das quatro línguas, apenas o basco ou euskera não é de origem latina.

Peru, do outro lado do Atlântico, país conquistado pelos espanhóis, vivenciou o poder que a língua do conquistador exerceu em suas regiões, sobrepondo-se à língua quéchua falada, desde antes da conquista, pelos indígenas do território andino.

O quéchua é originário do território que hoje corresponde ao Peru. Foi a língua adotada pelo império inca durante sua colonização e conquista. Através dos Andes, o quéchua se estende e se diversifica, acaba por suplantando outras línguas faladas naquele território e ocupa a posição de língua oficial durante a permanência dos incas ali.

No entanto, com a chegada dos espanhóis, no século XVI, a língua espanhola, aos poucos, ocupa a fala do território andino. Ainda que o quéchua tenha sido utilizado pelos espanhóis como veículo facilitador para a comunicação durante a evangelização, o espanhol acaba superando-o em poder linguístico. Será durante o século XX que o quéchua, devido à total consolidação da língua espanhola nos meios rurais, sofrerá um grave retrocesso.

Questões linguísticas e literárias resultantes dos processos de consolidação das línguas trazidas pelos conquistadores e as que foram suplantadas são as questões que propomos apresentar no nosso diálogo com os estudiosos destas áreas.

## *Entrevista de Rodrigo da Cruz Alves com o Prof. Dr. Miguel Zugasti:*

- 1** **Rodrigo:** Existe alguma política para o ensino de línguas, seja língua materna ou estrangeira?

*MIQUEL ZUGASTI: A constituição espanhola, vigente desde 1978, declara o seguinte em seu artigo terceiro: – O castelhano é a língua espanhola oficial do Estado. Todos os espanhóis têm o dever de conhecê-la e o direito de usá-la.*

*Isto fica muito digno e aseado a modo de marco jurídico ou teórico, mas a realidade é que Espanha carece de uma política linguística estatal que promova ou defenda o castelhano. A situação de outras línguas minoritárias faladas no território nacional (galego, basco e catalão) resolve-se assim na citada Constituição: – As demais línguas espanholas serão também oficiais nas respectivas Comunidades Autônomas de acordo com seus Estatutos. – A riqueza das distintas modalidades linguísticas da Espanha é um patrimônio cultural que será objeto de especial respeito e proteção.*

*Aqui, a situação muda muito em favor dos respectivos governos autônomos (Galícia, País Basco, Catalunha, Valência e Baleares), os quais, sim, se preocuparam muito em promover e expandir o uso de seus respectivos idiomas territoriais. Tal política linguística destas regiões desenvolve-se, sobretudo, a partir de uma política educativa de impulso das suas línguas vernáculas, começada nas salas de aula do ensino fundamental. Há um território muito particular, Navarra, que se divide em diversas zonas linguísticas, onde ao norte realmente se dá um bilinguismo espanhol-basco, que não se dá ao sul.*

- 2** **Rodrigo:** Existem línguas mais importantes que outras? Existe hierarquia entre as línguas?

*MIQUEL ZUGASTI: A hierarquia se dá de modo natural pelo número de falantes de cada língua, mas no plano legal não há idiomas de primeira*

ou de segunda. Outra coisa é que na prática cotidiana, sim, aconteçam situações discriminatórias.

### 3 Rodrigo: Podem existir imposições nos estudos de uma língua?

*MIQUEL ZUGASTI: A isto precisamente me referia na última frase de minha resposta anterior. Em Espanha, a política educativa é incumbência das distintas regiões ou autonomias, não é incumbência estatal, o que, na verdade, é um grave erro, pois tudo tende à invertebração e não ao contrário. Se já havíamos adiantado que Espanha como nação carece de uma política linguística, em contrapartida, muitas comunidades autônomas em prol da defesa de sua língua possuem-na. A consequência disto é que nos territórios bilíngues (hispanofalantes, junto aos falantes de galego, de basco e de catalão) se dê o paradoxo de uma posição de desvantagem do espanhol perante as línguas regionais. Consequências práticas disto: na Galícia não se percebe como um problema o bilinguismo natural espanhol-galego, entretanto, no País Basco ou na Catalunha, pode ser, e de fato quase sempre é assim, que alguns pais desejosos de que seus filhos sejam alfabetizados em castelhano não o possam fazer, porque a educação pública e gratuita de suas zonas de origem apenas possibilita que seus filhos frequentem aulas em basco ou em catalão.*

### 4 Rodrigo: Como são ensinadas as literaturas das línguas minoritárias em escolas e em universidades?

*MIQUEL ZUGASTI: Cada Comunidade Autônoma promove e difunde sua língua e sua literatura. Este processo começa nas escolas e prolonga-se até as universidades. O desenfoque se dá pelo fato de territórios bilíngues priorizarem em elevado grau a difusão de sua língua e literatura próprias, porém não fazerem o mesmo com o espanhol, que também é própria e vernácula para milhões de hispanofalantes desses mesmos territórios. Ainda que sejam zonas bilíngues, não significa que o total de habitantes dessas zonas fale dois idiomas em nível de igualdade; o que significa que*

*há uma porcentagem de pessoas (bastante variável, em algumas regiões) que realmente dominem duas línguas, mas não todas. Em realidade, a única língua que, verdadeiramente, falam e conhecem todos é o espanhol. Se fôssemos agora ao território nacional monolíngue (Castela, Andaluzia, Extremadura...), notaríamos que há uma despreocupação e um desconhecimento quase total das línguas e das culturas galega, basca ou catalã. É o que dizia antes da desvertebração, que não é unidirecional, e sim bidirecional; responde a algo tão simples e primário quanto o processo ação-reação. As universidades, com seus estudos de Filologia, ocupam-se de estudar as línguas e as literaturas; há faculdades de Filologia Hispânica praticamente por todo o país, porém, para ter acesso às Filologias Galega, Basca ou Catalã, é preciso ir a essas precisas zonas. Eu vejo isto como um sinal de pobreza cultural: parece que em Madri, Salamanca ou Sevilha não lhes interessa nada em absoluto ou relativo às demais línguas do país.*

**5 Rodrigo:** Que papel exercem as literaturas no ensino do sistema educacional do seu país?

*MIQUEL ZUGASTI:* Esta resposta requer voltar a tratar de um matiz já exposto: Espanha não tem um sistema educacional unitário para todo o país, sim um sistema que está atomizado em múltiplos sistemas autônomos ou regionais. Há 17 regiões autônomas e, portanto, 17 planos simultâneos. Contudo, há uma disciplina obrigatória para todas as crianças, que é “Língua e Literatura Espanhola”, como também há outra, que é uma língua estrangeira, e a aprendizagem do inglês domina com grande força. A partir daqui, o impulso e o estudo das literaturas castelhana, galega, basca e catalã ficam ao juízo dos diferentes planos de estudo, com resultados muito díspares entre umas comunidades e outras. Em geral, o panorama é bastante desolador: o informe PISA sobre competência leitora dos jovens espanhóis nos coloca abaixo da média europeia, com uma perigosa estagnação de nossa educação. É evidente que algo está sendo malfeito.

**6 Rodrigo:** A língua portuguesa e as respectivas literaturas (portuguesa e brasileira) são ensinadas no seu país?

*MIQUEL ZUGASTI:* Historicamente, Espanha e Portugal são dois países que se deram as costas pelo menos desde 1640, quando ambas as coroas separaram-se de modo definitivo. Ignoramo-nos durante séculos, e isso inclui também para nós tudo o que é Brasil e a cultura brasileira. Tão absurda situação começou a emendar-se nas últimas décadas do século XX: a destacar que ambos os países ingressaram na União Europeia em 1986, o que serviu para derrubar barreiras e promover sua aproximação. Na atualidade, na Espanha, é possível fazer estudos portugueses preferentemente nas zonas fronteiriças, de Galícia à Andaluzia, passando por Castela-Leão e Extremadura. Em muitas universidades destas áreas há estudos de Filologia portuguesa. Qual atenção merece Brasil em tais casos? Muito escassa, entretanto, isto é algo que vem mudando pouco a pouco, e para melhor. Para que isso aconteça, contribui o peso internacional que vem adquirindo o Brasil com sua poderosa economia, e inclusive acho que um pouco também o futebol.

**7 Rodrigo:** Como o estudante espanhol (do território basco) se posiciona diante do ensino do basco?

*MIQUEL ZUGASTI:* Acredito que, em parte, já tenha respondido a esta pergunta. No País Basco e no norte de Navarra, o ensino público prioritário é feito em basco, ficando o espanhol relegado a uma posição bem secundária. O jovem hispanofalante não bilíngue que habita essas áreas fica entregue a um desdém quase absoluto de sua língua e de sua cultura. A solução mais habitual das famílias que não desejam tal estado de coisas é recorrer ao ensino ajustado ou privado, no qual o leque de possibilidades é maior, com acesso a uma educação em castelhano, porém resulta mais caro. Debaixo de tudo isto pulsa uma forte carga ideológica que não é possível obviar e que as instituições deveriam neutralizar em vez de agravar.

*Entrevista de Nélide da Costa Melo com o Prof. Dr. Eduardo Francisco Hopkins Rodríguez:*

- 1** Nélide: Existe alguma política entre o ensino de língua, seja materna ou estrangeira?

*EDUARDO HOPKINS: A língua castelhana é a língua oficial da educação em todos os níveis. O inglês é obrigatório também. Nas universidades, se ingressa com um nível básico de idioma estrangeiro. O mestrado exige para ingresso um idioma estrangeiro em nível avançado. O doutorado exige, para ingresso, dois idiomas estrangeiros em nível avançado.*

- 2** Nélide: Existem línguas mais importantes que outras? Existe hierarquia entre as línguas?

*EDUARDO HOPKINS: Oficialmente, não existem línguas mais importantes nem hierarquia entre elas. Mas, na prática, o castelhana é mais importante que o quéchua e outras línguas indígenas. É uma característica de desqualificação social se o castelhana de uma pessoa traz marcas do quéchua ou outras línguas indígenas. O inglês é muito importante no exercício profissional. É considerado um idioma instrumental. Uma escola de ensino médio pode ser muito boa, mas se o inglês é deficiente, isso a desqualifica no meio social e acadêmico. Considerando a grande fascinação com o mundo norte-americano, o inglês é parte da comunicação entre os jovens e marca de alto prestígio social. No Peru, a publicidade, os objetos de consumo (roupas, artefatos, comida, música, filmes etc.) mostram que o inglês é indicador de prestígio, modernidade, sofisticação. Faz parte do marketing.*

**3 Néliida:** Podem existir imposições nos estudos de uma língua?

*EDUARDO HOPKINS:* Não existem imposições para o estudo de uma língua. Em todos os níveis de formação se estuda castelhano. No plano da pesquisa linguística, predomina o estudo do castelhano, em segundo lugar está o quéchua, seguido do aimará e das línguas da selva.

**4 Néliida:** Quais são as políticas linguísticas de seus países em relação às línguas minoritárias?

*EDUARDO HOPKINS:* Oficialmente, as políticas são de proteção e apoio à pesquisa. Existem organizações não governamentais que atuam neste campo. Mas, na realidade, não há resultados efetivos.

**5 Néliida:** Como as literaturas das línguas minoritárias são ensinadas em escolas e universidades?

*EDUARDO HOPKINS:* Não se ensinam, salvo exceções muito pontuais. Nada sistemático. Cabem dentro do que se chama curso de Literatura Oral nas especialidades de literatura. Também são levadas em conta as especialidades de Antropologia, Linguística e Arqueologia.

**6 Néliida:** Que papel exercem as literaturas no sistema de ensino educacional de seu país?

*EDUARDO HOPKINS:* As literaturas espanhola, hispano-americana e peruana, assim como a literatura universal de todos os períodos, se estudam em nível escolar. Na universidade, o normal é que se estude como apoio ao aperfeiçoamento do castelhano. As especialidades de literatura, assim como as que correspondem à pedagogia escolar em língua e literatura, realizam um estudo mais detalhado.

- 7 **Nélide:** A língua portuguesa e suas respectivas literaturas (portuguesa e brasileira) são ensinadas em seus países?

*EDUARDO HOPKINS:* Não. Somente nos institutos de ensino de português.

- 8 **Nélide:** Como o jovem atual se posiciona diante da imposição do ensino do quéchua como língua obrigatória?

*EDUARDO HOPKINS:* É mais uma língua familiar. Os descendentes falantes do quéchua mostram uma forte tendência a se aperfeiçoar no castelhano e em inglês, pois são as línguas dominantes. Os grupos de fala hispana menosprezam o quéchua. Algumas carreiras profissionais propõem o conhecimento do quéchua como recomendável (Medicina, Direito, Ciências Sociais).

# A PALAVRA COMO ARMA: VONTADE DE PODER E TABU EM *LAVOURA ARCAICA*

---

Alexandre Amorim

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ*  
*Pós-doutorando em Letras na UERJ*

---

contato: *amorim.ale@gmail.com*

**Resumo:** A narrativa de *Lavoura arcaica* é, em si, uma demonstração da palavra como instrumento para que o leitor não se acomode a uma interpretação superficial do romance, uma vez que os desejos de subversão do protagonista em relação ao *status quo* familiar formam um paralelo a uma narrativa fora de padrões, englobando, ao mesmo tempo, lirismo e experimentação.

**PALAVRAS-CHAVE:** vontade de poder; narrativa; interpretação.

**Abstract:** *The narrative of Lavoura arcaica is a demonstration of words used as a tool to lead the reader to a more deep interpretation of the novel, since the protagonist's subversive desires and wills related to his family's status quo turn to be a parallel to the writing and the narrative of Raduan Nassar's novel, which involves lyricism and experimentation.*

**KEYWORDS:** *will to power; narrative; interpretation.*

*Resumen:* La narración de *Lavoura* arcaica es en sí misma una manifestación de la palabra como herramienta para que el lector no se conforme con una interpretación superficial de la novela, como los deseos de la protagonista de la subversión contra la forma familiar en paralelo a una narrativa fuera de las normas, que abarca tanto lirismo quanto la experimentación.

*PALABRAS CLAVE:* voluntad de poder; narrativa; interpretación.

Raduan Nassar escolheu usar, em *Lavoura arcaica*, uma narrativa poética, em que ideias e palavras surgem viçosas, explosivas em significados. A epopeia de André – um herói trágico que viaja trazido pelo irmão de volta para casa – é construída sobre fluxos de consciência, memórias e descrições subjetivas dos acontecimentos, fragmentados por surtos convulsivos ou coléricos do narrador.

Mesmo em seus poucos (mas decisivos) diálogos, a história não dá lugar à objetividade de uma narrativa vulgar. É um texto lírico, cujas palavras estão dispostas de modo a não possibilitar uma leitura massificada. A subjetividade é a pedra de toque para o afastamento do senso comum. Nassar lança mão da palavra em um trabalho pessoal, de artesão. Uma lavoura no campo das letras que se faz de modo pré-industrial, no sentido de trazer uma identidade autoral presente em cada frase, em cada pontuação.

A fortuna crítica sobre o primeiro romance de Nassar repete à exaustão que este é uma revisão da parábola bíblica do filho pródigo. Não há porque negar a afirmação, uma vez que os próprios personagens usam explicitamente o termo “prodigalidade” e seus relacionados, e que a relação de André com o filho pródigo do evangelho de Lucas é marcante em vários pontos, quais sejam: André deixa a família por uma vida de esbanjamento (vinhos e prostitutas são citados ao irmão quando André lhe fala sobre sua vida longe de casa), passa pela penúria, volta ao lar e é recebido com perdão e festa pela família, além de haver a inveja por parte do irmão, Pedro, que revela ao pai o que André havia lhe confessado de modo jactante e embebido pelo vinho – a sua relação incestuosa com a irmã, Ana.

A ideia de que o livro de Raduan é desenvolvido sobre a parábola evangélica é procedente e até provável, mas a cristalização dessa teoria pode acanhar novas investigações, ou mesmo um aprofundamento em seus significados. Como pequena contribuição a um refrescar da leitura de *Lavoura arcaica*, proponho que seja investigada a subversão desse

filho pródigo, que tem, sim, a vontade da volta, mas traz também, em si, a bagagem de sua viagem pródiga, que não será esquecida. Aliás, essa bagagem já estava sendo coletada antes de seu afastamento da casa. Era o André pastor convivendo com o André fauno que formavam a personalidade desse protagonista narrador. E é através da palavra que ele vai revelar seus conflitos, sua vontade mesclada de comunhão e rebelião. Revelando ao irmão o desejo incestuoso e realizado que ocultou da família, o filho pródigo mostra-se também o filho que busca a si mesmo, “liberando a palavra de nojo trancada sempre em silêncio” (NASSAR, 1989, p. 108).

No nível diegético, no embate travado entre a tradição mantida pelo pai, Iohána, e a subversão do filho, André, a arma escolhida também é a palavra. O poder paterno é notório desde o início da narrativa: o pai é dono da terra, responsável por gerenciar seu fomento e sua colheita. A seu redor, mãe e filhos trabalham e seguem a tradição mantenedora desse poder, o pátrio poder em sua plenitude etimológica: emanado pela terra, mas também pela tradição, “o amor, a união e o trabalho de todos nós junto ao pai era uma mensagem de pureza austera guardada em nossos santuários, comungada solenemente em cada dia” (NASSAR, 1989, p. 20). A subversão de André, porém, vem desde a infância, minando os valores familiares através de uma personalidade estranha ao mundo comunitário. Ele não é apenas um filho rebelde que um dia sai de casa, encantado pela promessa de fartura. André é um conflito constante, pêndulo oscilante entre a necessidade do *status* familiar e a busca pela subjetividade como força contrária ao senso (e ao bem) comum. O filho, antes de ser pródigo, sofre pela necessidade de conjugar o amor pela família com o amor narcísico.

Não é exagero estilístico apontar André como herói trágico. De acordo com o que propõe Flávio R. Kothe, ele experimenta o “desvelamento de sua queda e a descoberta de sua maior grandeza na queda” (KOTHE, 1987, p. 25). O herói de Nassar conhece sua decadência no tempo em que

esteve fora de casa, mas sabe extrair dessa decadência a nobreza da luta pela sua individualidade. É durante a queda que André é encontrado por seu irmão, Pedro. Não é por coincidência que Raduan Nassar insere o leitor no enredo justamente nesse momento de encontro, podendo, assim, elaborar o paralelismo magistral entre as palavras autorais e as palavras do narrador. Logo a partir do primeiro capítulo, é possível notar a força do verbo no narrador, quando Pedro toma conhecimento da força trágica do irmão mais novo. Barthes afirma que:

Os signos e as armas são a mesma coisa; todo combate é semântico, todo sentido é guerreiro; o significado é o nervo da guerra, a guerra é a própria estrutura do sentido; estamos atualmente na guerra não do sentido (uma guerra para abolir o sentido), mas dos sentidos: significados enfrentam-se, munidos de todas as espécies de armas possíveis (militares, econômicas, ideológicas, até mesmo neuróticas). (BARTHES, 2004, p. 91)

Parecendo, então, concordar com a concorrência de vontades preconizadas por Nietzsche, em que a relação de vontades que disputam determinada soberania é contínua, porém plástica, isto é, a correlação de forças dessas vontades se modifica à medida que se modificam as vontades, mas o relacionamento entre elas vai sempre existir. A vontade soberana em *Lavoura arcaica* vai depender do estado de André, como pastor ou como fauno. Barthes inclui os signos como armas e o sentido como guerreiro, e essas são as ferramentas de André em sua luta íntima e familiar contra a aceitação de qualquer estado imposto a ele por uma estrutura considerada por ele como decadente – ou até mesmo como impossível, visto que parte de sua personalidade não cabe nessa estrutura. Sua queda trágica se dá enquanto o André fauno vive seus dias de desregramento completo de

seus instintos e vontades, mas o pródigo vislumbra e reconhece, durante essa queda, a nostalgia do André pastor, e essas vontades (libertinagem e nostalgia) entram no conflito que gera o novo André, aquele que volta para casa ainda em devir, ainda como homem que se torna, que está se tornando.

Filho híbrido da austeridade paterna com a liberalidade amável de sua mãe, o filho que retorna à casa dos pais sabe das dicotomias de seu lar e de sua família: “se o pai, no seu gesto austero, quis fazer da casa um templo, a mãe, transbordando no seu afeto, só conseguiu fazer dela uma casa de perdição” (NASSAR, 1989, p. 134-35). Para ele, a família que se perdeu está ali para receber o filho que se busca, e André precisa voltar e exibir a grandeza encontrada na decadência. Como herói trágico, ele

parece pertencer, por direito natural, ao plano elevado, mas aos poucos se vai descobrindo o quanto ele está chafurdando no charco [...] e é lá embaixo que ele redescobre a sua grandeza, não significando isto, porém, que ele necessariamente deixe de morrer ou que venha a recuperar o poder perdido. (KOTHE, 1987, p. 26)

Na sua dualidade paradoxal, André se lembra de suas funções quando ainda fazia parte da estrutura de trabalho da casa, pastoreando cabras, mas também guarda em sua memória sua sempre presente violação dos valores familiares. As cabras que guiava eram também parte de sua experiência com o sexo. É também essa dualidade que seduz a irmã, Ana. No discurso direcionado a ela, André se mostra pronto para guardar os valores da família como um pastor, mas, como fauno, precisa também dar vazão a suas vontades:

Sou versátil [...] me presto pra qualquer serviço, quero fazer coisas [...] vou participar do sentimento sublime de que ajudei também com minhas próprias mãos a prover a mesa da família [...] E farei tudo com alegria, mas pra isso devo ter um bom motivo, quero uma recompensa para o meu trabalho, preciso estar certo de poder apaziguar a minha fome neste pasto exótico, preciso do teu amor, querida irmã, e sei que não exorbito, é justo o que te peço. (NASSAR, 1989, p. 122-124)

Para Freud, o incesto está entre os principais tabus, porque sobreviveu a regras tribais primitivas (mas determinadas por razões explícitas, tais como a manutenção de fratrias e clãs sociais), para se tornar uma regra social inconsciente, o que acompanha o desenvolvimento psíquico do indivíduo. O tabu serve, enfim, para manter relações sociais e a desobediência a ele acarretará, inevitavelmente, uma modificação da relação indivíduo-sociedade. André comete o incesto com Ana antes de sair de casa. É um dos marcos de seu comportamento subversivo e desafiador às normas sociais daquela família, e também um dos símbolos de sua pulsão, que o alimenta como indivíduo e ajuda na construção de seu caráter híbrido. O desafio ao que está determinado vem carregado de uma vontade de poder de transformação da família, ainda que se mantenha o seu “sentimento sublime” freudiano. Isto é, André não deseja o fim da família, mas que esta o aceite e a sua condição de fauno/incestuoso. Obviamente, isso significa a destruição da família como ela é, mas o filho entende que a reconstrução requer destruição. Faz parte de sua *hybris* confessar sua vontade e desafiar a família para que o aceite. André, ao mesmo tempo em que confessa, desafia. E está em constante destruição e reconstrução de suas relações com o outro. O maior medo de André é que fique à margem, mas seu desejo não o permite voltar atrás (“não permita que eu reste à margem, e nem

permita o desperdício do meu talento” [NASSAR, 1989, p. 123]). Assim, ao mesmo tempo em que vocifera a seu irmão contra a covardia familiar, o filho pródigo teme o pior: que a família, por fim, ateste: “é triste que ele tenha o nosso sangue” (NASSAR, 1989, p. 40).

Na sua necessidade de destruir para reconstruir, o filho pródigo que retorna terá que se deparar com a mãe. Mesmo antes do encontro, quando ainda estão no quarto de hotel em que André vive, Pedro se dedica a falar da mãe, embalando seu discurso numa tentativa de incutir culpa: “quando eu contei que vinha pra te buscar de volta, ela ficou parada, os olhos cheios d’água, era medo nos olhos dela”, e arremata, no estilo sutil de Nassar: “a mãe envelheceu muito” (NASSAR, 1989, p. 36). Mas André também tem sua própria lembrança da mãe. No dia de sua partida, André deixou de dizer palavras à mãe, pois não fazia sentido “largar nestas pobres mãos cobertas de farinha a haste de um cravo exasperado” (NASSAR, 1989, p. 65); a mãe se calou, e o pai se recolheu ao silêncio. Pedro argumenta que ali “tinha começado a desunião da família”. Mas o pródigo sabe que não é, embora não diga ao irmão, tem plena consciência de que “nossa desunião começou muito mais cedo [...] foi no tempo em que a fé me crescia virulenta na infância e em que eu era mais fervoroso que qualquer outro em casa” (NASSAR, 1989, p. 67). A fuga de casa e a volta ao colo materno confluem no amor à mãe, que é revestido de rancor pela omissão desta quando do seu exílio. A primeira escolha de objetos para amar é incestuosa (FREUD, 1974, p. 37), e Nassar não permite que o leitor se esqueça disso. André, ainda menino, se alimenta pela mão da mãe e de seu desejo por ela. Ao dar comida ao filho, ela o faz com as mãos nuas, sem talheres, levando o alimento à sua boca e dizendo que “é assim que se alimenta um cordeiro”. A cena descrita de um amanhecer do filho acordado pela mãe também é sublinhada de sensualidade:

“Acorda, coração”, e me tocasse muitas vezes suavemente o corpo até que eu, que fingia dormir, agarrasse suas mãos num estremecimento, e era então um jogo sutil que nossas mãos compunham debaixo do lençol [...] Não acorda teus irmãos, coração [...] E assim que eu me levantava, Deus estava do meu lado em cima do criado-mudo, e era um deus que eu podia pegar com as mãos e que eu punha no pescoço e me enchia o peito e eu, menino, entrava na igreja feito balão. (NASSAR, 1989, p. 25)

Ainda em termos freudianos, é sabido que a quebra do tabu destrói o totem. Em outras palavras, a pulsão incestuosa de André em relação à mãe – e que é alimentada por ela – corrompe a ordem familiar. Mas Nassar parece saber que ser humano é estar em devir, e esse devir comporta paradoxos e contradições. Essa mesma mãe que alimenta a subversão do filho se omite quando a estrutura familiar se desequilibra. Ela entristece, envelhece mais rápido, mas, ao mesmo tempo, se cala perante o pai e os outros quando seu cordeiro deixa a casa. André, porém, não pode se calar. Sua vontade de poder é sua fé, seus desejos são levados com ele quando do exílio e trazidos com ele quando da volta. A fixação incestuosa de André (pela mãe e por Ana) é a tradução de sua vontade de poder, e quando o filho pródigo retorna a casa, essa obsessão em destruir o totem se traduz mais uma vez no incesto: ao chegar a seu antigo quarto para dormir, André se depara com o desafio de Lula, o caçula que ameaça também partir, mas “para nunca mais voltar, não vou ceder a nenhum apelo, tenho coragem, André, não vou falhar, como você” (NASSAR, 1989, p. 179). Esse desafio também pode ser visto como uma homenagem velada do caçula ao irmão que se rebelou, e dessa homenagem se fez um elo, como se André precisasse de mais um aliado em suas conquistas, como se mais uma vez fosse necessário combater o tabu. O tabu, sagrado e proibido, deve ser abolido, para que André se torne nobre e soberano em seus desejos:

[...] ia pensando também em abaixar seus cílios alongados, dizendo-lhe ternamente “dorme, menino”; mas não foi para fechar seus olhos que estendi o braço, correndo logo a mão no seu peito liso: encontrei ali uma pele branda, morna [...] e meu gesto imponderável perdia aos poucos o comando naquele repouso quente, já resvalava numa pesquisa insólita. (NASSAR, 1989, p. 179)

E então Lula corre para a capela da fazenda, assim como Ana correu para a mesma capela após sua relação com André. Os olhos de Lula, Nassar ressalta, são como os de Ana, “ousadia e dissimulação” (NASSAR, 1989, p. 179). É fundamental notar que se trata, aqui, da parte da família que se reúne na subversão ao totem, a que se senta ao lado esquerdo da mesa de refeições e de sermões: a mãe, André, Ana e Lula: o lado que

trazia o estigma de uma cicatriz como se a mãe, que era por onde começava o segundo galho, fosse uma anomalia, uma protuberância mórbida, em um enxerto junto ao tronco talvez funesto, pela carga de afeto; podia-se quem sabe dizer que a distribuição dos lugares na mesa (eram caprichos do tempo) definia as duas linhas da família. (NASSAR, 1989, p. 154)

Transformação requer destruição e reconstrução. O filho pródigo já carregava consigo a fé de que pertencia àquela família mesmo antes de partir. E partiu porque sabia que sua fé não era compreendida por todos dali, que sua fé virulenta não havia contaminado o ramo familiar que sustenta o totem. Era preciso voltar e trazer consigo a vontade renovada. André conheceu o mundo, o esbanjamento, a corrupção, os prazeres e as dores desse mundo. Amadureceu seus desejos, aprendeu a conviver com seu eterno tornar-se, e aprendeu que certos desejos se tornam soberanos. Sabia

que agora precisava voltar a casa, porque, de sua natureza de pastor e fauno, havia nascido um desejo maior, alimentado durante toda sua ausência – sua irmã, Ana.

A estrutura do romance de Nassar, dividido em “Partida” e “Retorno”, mostra que existe um ciclo a ser cumprido. No romance, Nassar brinca com o paradoxo das duas palavras: a partida de André da casa para o mundo é narrada enquanto o irmão o leva de volta do mundo para a casa, isto é, o retorno acontece enquanto a partida é contada ao leitor. É um labirinto construído para que o leitor possa exercitar a ambivalência das palavras lidas, mas é também o convite a vivenciar um ciclo narrado ou, em resumo, o convite à interpretação do romance.

Esse ciclo é representado no romance por duas frases que se complementam: “estamos indo sempre para casa” (NASSAR, 1989, p. 34), que André dizia a si mesmo durante sua fuga de casa, mesmo que procurasse novos horizontes como destino, e “o gado sempre vai ao poço” (NASSAR, 1989, p. 194), últimas palavras do livro, ditas pelo pai, quando compara os “designios insondáveis” do tempo, que não devem ser questionados, assim como não se questiona o caminho do gado. Essa frase é repetida em memória do pai pelo próprio André. Mais do que uma homenagem, é um ato de nobreza desse filho fazer chegar a nós as palavras do pai, mesmo que contrárias às suas próprias. O gado é justamente a imagem contra a qual André lutou durante toda a narrativa, subvertendo a submissão de cada um ao ideal comunitário e rompendo a contínua transmissão de valores comuns a todos, fazendo valer o desejo e a individualidade. A resistência das palavras paternas é sua expressão última, e André sabe que resistir é “o traço mais forte do homem”. E sabe que o legado de seu pai é forte, resiste. O próprio Iohána acreditava e ensinava que “um homem, mesmo quebrado, não perdeu ainda sua resistência, embora nada provasse que continuava ganhando em sensibilidade” (NASSAR, 1989, p. 172). André aprendeu essa lição, e por isso também resiste. A luta entre pai e filho vai continuar mesmo após o ato final dessa tragédia.

Realiza-se em *Lavoura arcaica* o eterno ciclo da concorrência das vontades. Vontades de manutenção de um *status* contra vontades que formam a *hybris*, vencida pela tradição para que um novo desafio se dê. Raduan Nassar assume em seu romance a dor trágica de usar a ferramenta palavra para escrever a eterna derrota da *hybris*, mas também invoca para si a alegria de poder escrever – inclusive sobre essa dor.

## Referências

---

- BARTHES, Roland. Da Obra ao Texto. In: \_\_\_\_\_. *O rumor da língua*. 2. ed. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-106.
- FREUD, Sigmund. Totem e tabu. In: \_\_\_\_\_. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v. 13. Tradução Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1974.
- KOTHE, Flávio R. O Herói Trágico. In: \_\_\_\_\_. *O herói*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987. p. 25-29. (Série Princípios).
- MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. *A doutrina da vontade de poder em Nietzsche*. Tradução Oswaldo Giacoia Junior. São Paulo: Annablume, 1997.
- NASSAR, Raduan. *Lavoura arcaica*. 3. ed. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

# *LA FIESTA DEL CHIVO* E A REPRESENTAÇÃO ALEGÓRICA

---

Diego Almada Pires

*Especialista em Literaturas Hispano-Americanas – UFRJ*

---

contato: [dalmadap@ig.com.br](mailto:dalmadap@ig.com.br)

**Resumo:** Uma tendência das narrativas contemporâneas hispano-americanas é a presença da representação alegórica nos textos. A alegoria mostra algo sobre o qual se quer e se deve falar, mas não de forma direta e, sim, indireta, através de imagens. Assim, os textos narrativos contemporâneos representam, de maneira cifrada e fragmentada, o que se deseja dizer. Analisamos essa problemática da representação alegórica e o seu caráter fragmentado a partir dos conceitos de Walter Benjamin e Idelber Avelar. Também examinamos como se poderia pensar essa representação do alegórico na obra *La fiesta del Chivo*, de Mario Vargas Llosa, por meio da relação entre a ditadura dominicana de Trujillo e da ditadura cubana de Fidel Castro.

**PALAVRAS-CHAVE:** narrativas contemporâneas; pós-ditadura; alegoria.

**Abstract:** *A trend of contemporary Hispanic American narrative is the presence of allegorical representation in their literary texts. From this representation, we have the attempt of allegory to show itself as something you want and must speak, however not directly but indirectly, through representative images. So, the contemporary narrative texts represent indirectly*

*what you want to say in a fragmented and encrypted way. We analyze the problem of allegorical representation and its fragmented characteristic based on the concepts of Walter Benjamin and Idelber Avelar. Also, we examine how you might think this allegorical representation of the work La fiesta del Chivo, Mario Vargas Llosa, through the relationship of the Dominican dictatorship of Trujillo and the Cuban dictatorship of Fidel Castro.*

**KEYWORDS:** *contemporary narratives; post-dictatorship; allegory.*

**Resumen:** *Una tendencia de las narrativas contemporáneas hispanoamericanas es la presencia de la representación alegórica en sus textos literarios. A partir de esa representación en la cual hay el intento de la alegoría mostrarse como algo que se quiere y se debe hablar, no de manera directa, sino, indirecta, a través de imágenes representativas. De este modo, los textos narrativos contemporáneos representan de forma indirecta lo que se desea decir de modo cifrado y fragmentado. Analizamos esta problematización de la representación alegórica y su carácter fragmentado a partir de los conceptos de Walter Benjamin e Idelber Avelar. También examinamos como se podría pensar esa representación en la obra La fiesta del Chivo, de Mario Vargas Llosa, a través de la relación de la dictadura dominicana de Trujillo y de la dictadura cubana de Fidel Castro.*

**PALABRAS CLAVE:** *narrativas contemporáneas; posdictadura; alegoría.*

Ao tentarmos posicionar, numa ordem cronológica, a representação alegórica e a sua utilização, podemos relacioná-la às obras que nos remetem à pós-ditadura em países da América Hispânica, embora também visualizemos publicações baseadas nas temáticas alegóricas antes desse período. Desse modo, não podemos enquadrar uma situação histórica com afirmações exatas sobre quando se deu seu início e seu término, mas somente fazer uma tentativa.

Entendemos, através da obra *Origem do drama barroco alemão*, de Walter Benjamin, o conceito que perpassa sobre os questionamentos da presença do alegórico na literatura. No capítulo “Alegoria e drama barroco”, Benjamin nos explicita suas ideias sobre a alegoria e faz uma confrontação entre alegoria e Barroco. Na verdade, neste capítulo, Benjamin traça uma comparação por meio de uma evolução diacrônica com relação ao símbolo e à alegoria e como estes se apresentam a partir de determinados períodos artísticos e estéticos, como o Classicismo, o Romantismo e o Modernismo, por exemplo, sendo a alegoria moderna o cerne do nosso debate.

Para Benjamin, o conceito de alegoria se faz a partir da transição desta entre os extremos, o que não acontece com o símbolo, pois este, parafraseando Benjamin, busca o saber absoluto, é apresentado como um signo de ideias; se o símbolo é igual a si mesmo, a alegoria está entre o ser visual e sua significação. Outra diferença entre símbolo e alegoria reside no fato de que o símbolo quer alcançar o humano a partir do ser em plenitude, já a alegoria se apresenta numa perspectiva em que se desenrola o tempo e sua história, com o objetivo de revelar algo que nela existe de sofrimento, de incompletude. Dessa forma, podemos relacionar a visão alegórica com o espírito do drama barroco, uma vez que se tenta representar o ser humano desde o seu sofrimento e decadência.

Assim, traça-se uma linha comparativa entre Barroco e alegoria, uma vez que para o Barroco:

[...] a natureza era dotada de fins na medida em que sua significação podia exprimir-se, em que seu sentido podia ser representado emblematicamente, de forma alegórica e, como tal, irreconciliavelmente distinta de sua realização histórica. [...] A fisionomia rígida da natureza significativa permanece vitoriosa e, de uma vez por todas, a história está enclausurada no adereço cênico. (BENJAMIN, 1984, p. 193)

Podemos, assim, inferir que a natureza, para o Barroco, estava dotada de fins em que a sua significação podia expressar-se e seu sentido ser representado de forma emblemática e, conseqüentemente, alegórica; desse modo, como diz o próprio Benjamin, alegoria e história andam juntas, na medida em que estão atreladas à natureza significativa. Observamos, então, que a alegoria, assim como o Barroco, nos traz o caos de imagens numa multiplicidade de sentidos e também de significações, ou seja, as mais diversas formas de manifestação.

Mas, como estabelecer uma relação entre o drama barroco e a representação alegórica? Podemos relacioná-los a partir do momento em que a natureza-história se apresenta no drama barroco como uma ruína. Baseamos esse pensamento na citação a seguir: “Com isso, a alegoria reconhece estar além do belo. As alegorias são, no reino dos pensamentos, o que são as ruínas no reino das coisas. Daí o culto barroco das ruínas” (BENJAMIN, 1984, p. 200).

A partir da passagem citada acima, depreendemos uma das características presentes na representação alegórica: a ruína. A alegoria está além do perfeito e do belo, isto é, na contramão do Classicismo, que

pregava o belo e o perfeito do simbólico. O alegórico preza a ruína e a fragmentação, assim como o Barroco, que prefere aquilo que jaz nas ruínas, nos fragmentos. Dessa forma, podemos pensar o alegórico como signo de uma história que expressa um declínio que não se pode evitar.

Por meio de uma estética moderna e da representação alegórica, faz-se uma importante relação entre alegoria e pós-ditadura, uma vez que é a partir dessa escrita pós-ditatorial que temos a representação alegórica nas narrativas. E é justamente a partir da pós-ditadura que se pode pensar a lógica mercantil, ou seja, as regras de uma “lei de mercado”. Podemos situar esse período da pós-ditadura no tempo histórico que possibilita analisar as ruínas de uma memória do passado.

Idelber Avelar, em sua obra *Alegorias da derrota: a ficção pós-ditatorial e o trabalho do luto na América Latina*, analisa, precisamente, essa problemática de pensar a ficção da pós-ditadura com o trabalho do luto nas nações latino-americanas nas quais houve a presença de um regime totalitário, como, por exemplo, Brasil, Argentina e Chile, e como se pode representar esses anos de ditadura através das alegorias. Avelar nos esclarece: “As ruínas da memória do mercado lhe devolvem um tempo de caveiras, destroços, tempo sobrecarregado de energia messiânica” (AVELAR, 2003, p. 14).

Com Avelar, verificamos a existência de uma conectividade entre as representações alegóricas e as leis de um mercantilismo moderno:

[...] trata-se, em ambos os casos, de um tempo caído, alheio a toda redenção, um tempo que só se deixa ler na crua materialidade dos objetos, não na triunfante epopeia de um sujeito. Os índices do fracasso passado interpelam o presente em condição de alegoria. (AVELAR, 2003, p. 14)

Concluimos que tanto a alegoria quanto o mercado possuem formas de ruínas de um tempo passado e fragmentado; são representantes de um tempo histórico que somente se pode entender a partir da matéria dos objetos, não mais através de um sujeito com características epopeicas. É a representação do fracasso de uma história passada que volta a partir de um presente em chave alegórica. Dessa forma, podemos entender que os objetos petrificados externam uma forma não totalizadora, um mundo desvalorizado e, mais uma vez, fragmentado, que se expressa na alegoria, ao passo que, para Benjamin, a alegoria, assim como o Barroco, expressa relutância a uma, digamos, solução consoladora.

Poderíamos, assim, visualizar essa chave alegórica ou esse devir alegórico que se experimenta pelas narrativas hispano-americanas, que trazem as imagens alegóricas e fragmentadas; assim sendo, anteriormente, havia uma totalidade orgânica, parafraseando Idelber Avelar, que, agora, converte-se nas ruínas alegóricas de um fracasso. É o que Avelar nos esclarece quando diz: “Como imagem arrancada do passado, [...] a alegoria remete a antigos símbolos, a totalidades agora quebradas, datadas, inscrevendo-os na transitoriedade do tempo histórico” (AVELAR, 2003, p. 20-21).

Pode-se, assim, relacionar essa manifestação do poder alegórico presente nas narrativas contemporâneas com a problemática dos regimes ditatoriais ocorridos em países hispano-americanos. Em outras palavras, poderíamos estabelecer uma conexão entre a alegoria e as narrativas pós-ditatoriais a partir da transição de um Estado para as chamadas “Leis de Mercado”.

As ditaduras que ocorreram em países latino-americanos, uma vez que são periféricos de um capitalismo comandado pelo poder hegemônico norte-americano, acabam por estabelecer uma passagem transitória entre o Estado e suas leis de domínio público para uma época de mercado, onde as leis do Capitalismo e da lógica mercantil são as que comandam as relações econômicas e políticas entre as nações.

Assim sendo, percebemos que os textos produzidos na pós-ditadura não somente refletem a posteridade desses regimes totalitários, mas refletem, principalmente, a incorporação da reflexão da derrota histórica. Idelber Avelar, ao analisar justamente essa problemática de uma reflexão da derrota histórica nos textos pós-ditatoriais, esclarece que:

[...] a pós-ditadura vem a significar, no contexto desta análise, não tanto a época posterior à derrota (a derrota ainda circunscreve nosso horizonte, não há posterioridade em relação a ela), mas o momento em que se aceita a derrota como determinação irredutível da escrita literária no subcontinente. (AVELAR, 2003, p. 27)

Entendemos, a partir do pensamento de Avelar, que a expressão “pós-ditadura” expressa, também, o momento em que se aceita a derrota como determinante de uma escrita literária desses países periféricos, por exemplo.

Assim, temos que os textos das narrativas contemporâneas representam estratégias que podemos caracterizar como alegóricas e incorporam o luto e a memória pós-ditatorial.

A presença das forças das “leis de mercado”, que dialogam diretamente com essa escrita da pós-ditadura e com a mercantilização, perpetuam o atraso social e econômico da América Hispânica. Dessa forma, podemos pensar os textos contemporâneos da pós-ditadura, em que há a presença de grandes alegorias, com o mundo do capital e das “leis de mercado”. Essas alegorias representam a transição de um Estado para um mercado, em outras palavras, de uma periferia em que se tenta a integração a um mundo do capital global.

Com este artigo, faremos uma reflexão sobre de que forma poderíamos pensar a questão da alegoria com base na obra *La fiesta del Chivo*, de Mario Vargas Llosa – escrita no ano de 2000 –, que nos retrata justamente a problemática de uma representação alegórica, uma vez que se relaciona a uma tendência contemporânea de narrativa.

A representação alegórica a que nos referimos e que poderíamos avaliar como a mais importante na obra analisada relaciona-se com a associação entre os ditadores Rafael Leónidas Trujillo e Fidel Castro e, claro, conseqüentemente, com as similitudes dos seus regimes ditatoriais.

Iniciamos nossas considerações a partir de um evento marcante ocorrido em Cuba, o conhecido caso Padilla, que representou a ruptura entre a intelectualidade ocidental e o regime castrista, e que teve início após a publicação do poema “Fuera de Juego”, em 1968. Esse poema continha críticas ao regime de Fidel Castro e, por isso, levou à prisão o seu autor, no ano de 1971. No cárcere, Heberto Padilla foi torturado e obrigado a retratar-se e a negar as críticas que havia feito, no seu poema, ao governo castrista.

O episódio provocou a reação de inúmeros intelectuais, além de um desencanto, dando início ao primeiro atrito entre a classe intelectual e o regime de Fidel Castro. Esses intelectuais assinaram uma carta endereçada ao ditador, demonstrando que essa atitude acabava por denunciar os modos de atuação do governo comunista russo. Eis um trecho da carta:

Acreditamos ser nosso dever transmitir-lhe nossa vergonha e nossa ira. O lastimável texto da confissão assinada por Heberto Padilla só pode ter sido obtido mediante o uso de métodos que são a negação da legalidade e da justiça revolucionárias [...]. O desprezo à dignidade humana que significa forçar um homem a acusar a si mesmo ridiculamente das piores traições e vilezas não nos choca por se tratar de um escritor,

mas sim porque qualquer companheiro cubano – camponês, operário, técnico ou intelectual – também poderia ser vítima de violência e humilhação parecidas. Gostaríamos que a Revolução Cubana voltasse a ser aquilo que nos fez, em um dado momento, considerá-la um modelo dentro do Socialismo. (VARGAS LLOSA, 2010, p. 111-112)

Percebemos a revolta e a vergonha de toda a classe intelectual latino-americana, bem como de intelectuais de outros continentes, com o desdobramento do caso; vemos, ainda, a desilusão com a revolução cubana, uma vez que estavam nascendo em seu seio algumas características como o “obscurantismo dogmático, a xenofobia cultural e o sistema repressivo imposto pelo stalinismo nos países socialistas” (VARGAS LLOSA, 2010, p. 112); a partir dessa desilusão e desse desencanto que tomavam conta dos intelectuais que apoiavam a revolução cubana, muitos deles cortaram relações com a revolução e, claro, com Fidel Castro.

A lista dos que assinaram essa carta é extensa. Dentre eles, destacam-se o próprio Mario Vargas Llosa, Jorge Semprún, Susan Sontag e Carlos Monsiváis, para citar alguns exemplos. Devido às pressões internacionais e ao crescente descrédito por parte dos intelectuais com o objetivo real da revolução, Fidel viu-se obrigado a liberar da prisão Heberto Padilla, que, em 1980, saiu de Cuba e passou a viver nos Estados Unidos.

A partir dessa dissociação da revolução cubana e da classe intelectual, podemos visualizar, na literatura, textos que criticam os objetivos da revolução e, principalmente, o governo de Fidel Castro.

Demonstramos semelhanças entre as ditaduras de Rafael Leónidas Trujillo e Fidel Castro. Também poderíamos relacionar Trujillo e Fidel pelo fato de ambos terem uma vida sexual intensa, vindo daí os apelidos de

“Chivo”, para Trujillo, e de “Caballo”, para Fidel. Ambos tinham casos extraconjugais. Trujillo tinha sua esposa e mantinha relações com outras mulheres, na verdade, meninas, na *Casa de Caoba*, e também com mulheres casadas, como relatado na passagem abaixo. Já Fidel, que casou duas vezes, teve uma amante enquanto estava com sua primeira esposa.

Visualizamos a vida íntima de Trujillo na passagem a seguir:

Había sido una iluminación, un fognazo. De pronto, vio la cara rellenita color canela de Moni, su melena enrulada, la malicia de sus ojos almendrados, llenos de estrellas, sus formas apretadas, sus altos pechos, su colita de nalgas firmes, la cadera voluptuosa, y sintió otra vez el delicioso cosquilleo en los testículos. La cabecita del pene, despertándose, se daba contra el pantalón. Moni. Por qué no. Era una linda y cariñosa muchacha, que nunca lo había defraudado... La casita donde vivía, en la nueva urbanización, al final de la avenida México, se la regaló él, el día de su boda con un muchacho de buena familia. Cuando la requería, muy de tiempo en tiempo, la llevaba a una de las suites en El Embajador o El Jaragua que Manuel Alfonso tenía dispuestas para estas ocasiones. La idea de coger a Moni en su propia casa lo excitó. Enviarían al marido a tomarse una cerveza al Rincón Pony, por cuenta de Trujillo – se rió – o que se entretuviera conversando con Zacarías de la Cruz [...] La puerta se abrió de nuevo, y, en el resplandor del interior, vio la silueta de Moni. Tuvo otra vaharada de excitación. (VARGAS LLOSA, 2007, p. 387-388)

Constatamos, assim, a questão do sexo e do corpo, a parte de baixo desse corpo, e, para compreendermos essa problemática do baixo e como se apresenta na obra em questão, vamos nos basear em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*, de Mikhail Bakhtin, que mostra a relação da parte de baixo do corpo a partir da análise de textos relacionados ao Renascimento e a épocas anteriores, como a Idade Média. Podemos nos basear, também, na obra de François Rabelais.

Bakhtin vai analisar, então, as problemáticas apresentadas nesses textos literários que se relacionam com o “baixo”, entre eles o “baixo” corporal. Ele afirma que:

[...] o centro de todos os interesses se transfere para baixo, para as profundezas, o fundo da terra. As coisas novas, as riquezas que estão escondidas na terra, são muito superiores ao que existe no céu, na superfície da terra, nos mares e rios. A verdadeira riqueza, a abundância não residem na esfera superior ou mediana, mas unicamente no baixo. (BAKHTIN, 2010, p. 323)

Dessa forma, refletimos a partir da citação de Bakhtin que o importante, nesses textos analisados por ele, está na parte inferior, terrestre, nas profundezas e no fundo da terra, não na parte superior, celestial. O que importa neles é a questão do abundante que reside na esfera inferior, e tão unicamente no baixo. Mais à frente, Bakhtin nos esclarece a relação entre o baixo corporal e o grotesco, a desconstrução e a dessacralização do pensamento canônico. Ele afirma que:

A orientação para baixo é própria de todas as formas de alegria popular e do realismo grotesco. Embaixo, do avesso, de trás para frente: tal é o movimento que marca todas essas formas. Elas se precipitam todas

para baixo, viram-se e colocam-se sobre a cabeça, pondo o alto no lugar do baixo, o traseiro no da frente, tanto no plano do espaço real como no da metáfora. (BAKHTIN, 2010, p. 325)

Podemos ler, com Bakhtin, que o que ocorre nessa problemática é a inversão de uma ordem, ou seja, o que era antes considerado importante já não o é tanto, e, o que antes era considerado sem nenhuma importância, agora já ganha certa atenção. Em outras palavras, através de um estilo carnavalesco tem-se o baixo, o avesso, o inferior tomando o lugar do superior nessas narrativas, levando assim a um retratar burlesco e grotesco das formas representadas, intencionalmente.

Assim, analisado esse “baixo” a partir da obra de Mikhail Bakhtin, poderíamos aplicá-lo perfeitamente à obra *La fiesta del Chivo*, uma vez que percebemos esse baixo corporal no personagem do ditador Trujillo, e, se antes o ditador era visto como algo superior e intocável, visão de obras canônicas, o que se tem nas narrativas contemporâneas é a desconstrução e a dessacralização desse superior e, como vimos com Bakhtin, a orientação para baixo. Dessa forma, o personagem de Trujillo é dessacralizado, torna-se ser humano, os seus instintos tornam-se evidentes, assim como o seu problema de saúde.

Ahí estaba: la mancha oscura se extendía por la bragueta y cubría un pedazo de la pierna derecha. Debía de ser reciente, estaba aún mojadito, en este mismo instante la insensible vejiga seguía licuando. No lo sintió, no lo estaba sintiendo. Lo sacudió un ramalazo de rabia. Podía dominar a los hombres, poner a tres millones de dominicanos de rodillas, pero no controlar su esfínter. (VARGAS LLOSA, 2007, p. 167)

Percebemos a problemática do “baixo” que ganha importância da forma burlesca e até grotesca com que um ditador, poderoso em seus domínios e que consegue dominar e mandar em toda uma nação, não era capaz de conseguir controlar seu corpo, sua bexiga, o seu baixo. Outras passagens em que percebemos esse baixo corporal estão presentes nas cenas em que há a valorização do baixo no corpo de Trujillo bem como do seu apetite sexual:

Se sentía optimista, rejuvenecido con ese gracioso hormigueo en los testículos y la expectativa de tener en los brazos a la hija o hermana de aquella Terencia de tan buen recuerdo. ¿Sería virgen? Esta vez no tendría la desagradable experiencia que tuvo con el esqueletito.  
(VARGAS LLOSA, 2007, p. 369)

Outra semelhança entre Trujillo e Fidel está no fato de ambos colecionarem para si títulos ostentosos: “[...] Jefe Máximo, Benefactor y Padre de la Patria Nueva [...]” (VARGAS LLOSA, 2007, p. 46). A partir dessa citação, vemos que Trujillo colecionava muitos títulos, assim como Fidel, que ostentava o cargo de comandante-chefe. Ambos colecionavam lemas como: “Fidel, ésta es tu casa” e “Comandante en jefe, ordene”; o lema referente a Trujillo é: “Dios y Trujillo”.

Constatamos outras referências diretas ao ditador cubano a partir do ditador dominicano; dentre elas, podemos destacar a estadia no poder, ou seja, o tempo em que ficaram no comando das nações: “Por eso iba a cumplir treinta y dos años llevando en las espaldas el peso de un país” (VARGAS LLOSA, 2007, p. 37). Ambos estiveram no poder por mais de 30 anos.

Vargas Llosa apresenta a longa relação entre o poder que mantinha todos os dominicanos sob o jugo de Trujillo:

[...] tantos millones de personas, machacadas por la propaganda, por la falta de información, embrutecidas por el adoctrinamiento, el aislamiento, despojadas de libre albedrío, de voluntad y hasta de curiosidad por el miedo y la práctica del servilismo y la obsecuencia, llegaron a divinizar a Trujillo. No sólo a temerlo, sino a quererlo, como llegan a querer los hijos a los padres autoritarios, a convencerse de que azotes y castigos son por su bien. (VARGAS LLOSA, 2007, p. 76)

Percebemos a relação direta entre Trujillo e Fidel a partir do poder de controlar a vida e a morte dos cidadãos de suas nações. O poder de persuasão e de retórica de ambos divide as opiniões, pois, ao mesmo tempo em que são temidos, também são admirados. Aqueles que não os admiravam, na verdade se questionavam se, na verdade, tudo caminhava bem ou se:

[...] detrás de esa fachada de un país que bajo la severa pero inspirada conducción de un estadista fuera de lo común progresaba a marchas forzadas, no había un tétrico espectáculo de gentes destruidas [...] descomunal mentira. (VARGAS LLOSA, 2007, p. 188)

Há, ainda, o mito de que Trujillo não suava e que seu uniforme permanecia sempre intacto, e de que não dormia quase nada. Também podemos relacioná-lo a Fidel, já que o cubano passava horas e horas falando em seus discursos na Praça da Revolução e mantinha-se seco no seu uniforme impecável sem uma gota de suor.

Percebemos, em outra passagem, a referência direta a Fidel Castro, quando Johnny Abbes o conhece numa viagem que havia feito ao México:

Quando lo conocí, allá en México, él preparaba la expedición del Granma. Lo creían un cubano alocado, un aventurero nada serio. A mí me impresionó desde el primer momento por su falta total de emociones. Aunque en sus discursos parezca tropical, exuberante, apasionado. Eso, para el público. Es lo contrario. Una inteligencia de hielo. Yo siempre supe que llegaría el poder. Pero, permítame una aclaración, Excelencia. Admiro la personalidad de Castro, la manera como ha sabido burlar a los gringos, aliarse con los rusos y los países comunistas usándolos como parachoques contra Washington. No admiro sus ideas, yo no soy comunista. (VARGAS LLOSA, 2007, p. 96)

Johnny Abbes afirma admirar a personalidade de Fidel Castro, não as suas ideias, ou seja, ele admira características como: a total falta de emoções, a fria inteligência e a maneira como conseguiu enganar os estrangeiros. O interessante, nessa passagem, é que, apesar de admirar essas características de Fidel Castro, Abbes afirma que não é comunista, ratificando, assim, a crítica do autor ao governo comunista castrista.

A partir das narrativas contemporâneas, e, em especial, da narrativa em questão, as representações alegóricas são bem frequentes. Assim sendo, o romance *La fiesta del Chivo*, baseando-se na ditadura de Rafael Leónidas Trujillo, representa alegoricamente a ditadura de Fidel Castro, não somente o governo, mas também as personalidades de ambos, e que, de maneira indireta, funcionam como alegoria.

## Referências

- AVELAR, Idelber. *Alegorias da derrota: a ficção pós-ditatorial e o trabalho do luto na América Latina*. Tradução Saulo Gouveia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Editora Hucitec, 2010.
- BENJAMIN, Walter. Alegoria e drama barroco. In: \_\_\_\_\_. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. p. 81-258.
- MORENO-DURÁN, Rafael Humberto. Primeras confluencias. In: \_\_\_\_\_. *De la barbarie a la imaginación: la experiencia leída*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. p. 347-354.
- PETRAS, James; VELTMEYER, Henry. El capitalismo al final del milenio. In: \_\_\_\_\_. *La globalización desenmascarada: el imperialismo en el siglo XXI*. Tradução Luis Rodolfo Morán Quiroz. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2003.
- STIGLITZ, Joseph E. *El malestar en la globalización*. Tradução Carlos Rodríguez Braun. Buenos Aires: Taurus, 2002.
- VARGAS LLOSA, Mario. *La fiesta del Chivo*. Madrid: Punto de Lectura, 2007.
- \_\_\_\_\_. Auge e Declínio das Revoluções. In: \_\_\_\_\_. *Sabres e utopias: visões da América Latina*. Tradução Bernardo Ajzenberg. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 97-165.
- XAVIER, Ismail. *Alegorias do subdesenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

# TRADUÇÃO E CRIAÇÃO: EM TORNO DE MACHADO DE ASSIS

---

Bethania Guerra de Lemos

*Tufts University & Skidmore College in Madrid*

*Doutora em Letras Neolatinas pela  
Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ*

---

contato: bethaniaguerra@tufts-skidmore.es

**Resumo:** Este artigo se estabelece dentro do enfoque dos estudos da tradução e da literatura comparada. Pretende-se colocar em diálogo diferentes aspectos ligados ao pensamento e à obra do escritor brasileiro Machado de Assis, relacionando suas ideias estéticas sobre a divulgação e a circulação das obras literárias com o papel da tradução como elemento de mediação cultural e linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Machado de Assis; literatura latino-americana; tradução.

**Abstract:** *Within the framework of translation studies and comparative literature, this paper aims to put into dialogue different aspects of the thought and work of the Brazilian writer Machado de Assis. This is done by relating his ideas on aesthetics and the dissemination of literary work to the role of translation as an element of cultural and linguistic mediation.*

**KEYWORDS:** *Machado de Assis; Latin American literature; translation.*

*Resumen:* Este artículo se establece dentro del enfoque de los estudios de traducción y literatura comparada. Se pretende colocar en diálogo distintos aspectos ligados al pensamiento y a la obra del escritor brasileño Machado de Assis, relacionando sus ideas estéticas, sobre la divulgación y la circulación de las obras literarias con el papel de la traducción, como elemento de mediación cultural y lingüística.

*PALABRAS CLAVE:* Machado de Assis; literatura latinoamericana; traducción.

## INTRODUÇÃO – REFLEXÕES SOBRE TRADUÇÃO

*A tradução é uma forma. Para compreendê-la deste modo, é preciso voltar ao original, já que nele está contida sua lei, assim como a possibilidade de sua tradução.*

Walter Benjamin

O presente artigo trata de algumas questões que fazem parte do projeto que desenvolvemos no âmbito dos estudos de tradução e da obra de Machado de Assis como precursor do gênero *conto* na América Latina. Neste trabalho, pretendemos pensar a tradução como uma forma de aproximação da realidade, tal e como a entendem vários teóricos – que citaremos ao longo do texto –, a partir de diferentes enfoques. O ato de traduzir, de encontrar caminhos para dizer com outra linguagem algo dito previamente de diferente *forma*, transcende os limites da palavra e concebe os idiomas como amplos instrumentos de possibilidades para o conhecimento.

A ideia de tradução não se circunscreve somente ao aspecto de ofício ou profissão, mas está presente no próprio conceito geral de arte. A pintura, a fotografia, o cinema, a literatura ou qualquer outra forma de expressão artística são maneiras de *traduzir* uma realidade, de *interpretá-la* e, portanto, poderão existir tantas traduções como tradutores, umas mais fiéis que outras, e umas mais artísticas que outras. Segundo Jorge Luis Borges, em *Las dos maneras de traducir*, o resultado que se consegue a partir do exercício de tradução não é um subproduto *menor* que deva ser, necessariamente, pior que o original ou uma traição:

Suele presuponerse que cualquier texto original es incorregible de puro bueno, y que los traductores son unos chapuceros irreparables, padres del frangollo

y de la mentira. Se le infiere la sentencia italiana de *traduttore, traditore* y ese chiste basta para condenarlos. Y sospecho que la observación directa no es asesora en ese juicio condenatorio y que los opinadores menudean esa sentencia por otras causas. Primero, por su fácil memorabilidad; segundo, porque los pensamientos o pseudopensamientos dichos en forma de retruécanos parecen prefigurados y como recomendados por el idioma; tercero, por la confortativa costumbre de alacranear; cuarto, por la tentación de ponerse un poco de ingenio. En cuanto a mí, creo en las buenas traducciones de obras literarias (de las didácticas y especulativas, ni hablemos) y opino que hasta los versos son traducibles. (BORGES, 1997, p. 256)

Se o texto traduzido é também um exercício estético de escrita, embora deva fidelidade ao original, o ato de traduzir se aproxima ao de criar. Nesse processo, o texto de partida se transforma através do roçar com outra língua, outra cultura, outro contexto. Nesta linha de análise, também é importante citar o termo correlato *transdução* (*transducción*). De acordo com Jesús G. Maestro, em seu artigo “La recuperación de la semiótica”:

El vocablo *transducción* procede del latín *transductio*, -tionis, cuyo sentido era el de transmisión (*ducere*, “llevar”) de algo a través de (*trans-*) un determinado medio que actúa sobre el objeto, provocando en él ciertas transformaciones. *Transductor* sería, pues, el agente que transmite o lleva (*ductor-oris*) un objeto que por el hecho mismo de ser transmitido es también transformado, como consecuencia de la fricción o

interacción con el medio a través (trans-) del cual se manifiesta. Como cultismo latino, el uso romance del término se debe en primer lugar a las ciencias naturales, y no a las ciencias humanas. (MAESTRO, 2002, p. 12)

Dessa forma, a transdução abarca muito mais aspectos que o termo *tradução*. De fato, Jesús G. Maestro, no mesmo artigo, refere-se à tradução como um dos tipos de transdução possíveis. Nos estudos literários, o termo foi utilizado pela primeira vez em 1986, por L. Dolezel, em “Semiotics of Literary Communication”, designando os processos de transmissão dinâmica que podem ter como objeto as obras literárias.

Também fundamental é o conceito de *representação*, tal como o utiliza Tomás Albaladejo em “Traducción y representación” (2006, p. 34), trabalho no qual explica que “la representación es la sustitución coherente de una realidad por otra que ocupa su lugar y actúa en función de la finalidad de la realidad sustituida”. De acordo com o teórico, a representação literária é de primeiro grau, como acontece com a política, que também o é, já que “la comunicación lingüística, modulada por la Retórica, desempeña un papel fundamental”; e a tradução é “siempre representación de segundo grado”, ao representar uma expressão que é de primeiro grau, na língua original. Esta representação de segundo grau também foi compreendida como um sistema ternário, em um esquema que explica os conceitos de língua de partida e língua de chegada, como afirma o estudioso da literatura comparada Claudio Guillén. A tradução é, portanto, uma forma de comunicação que abarca diferentes segmentos no tempo e no espaço:

La comunicación arranca de unos signos existentes y pertenecientes a un segmento I para establecer otro grupo de signos destinados a funcionar dentro de un segmento II perteneciente a otro sistema lingüístico, con destino a un público nuevo. Digo que el proceso es ternario porque lo componen no cuatro, sino tres elementos fundamentales. Si el segmento I suponía que unas palabras A se dirigían a un público B, y el segmento II encierra unas palabras C, destinadas a un público D, lo que sucede al traducir es que el segundo componente, B, desaparece y nos quedamos sólo con tres: el texto A original, el C traducido y el público nuevo, D, que viene a sustituir a los lectores originarios. Hay cambio radical de sistema lingüístico-cultural y de lectores, por lo general de sociedad a sociedad (nacional o no), pero también de época a época, siendo lo esencial en ambos casos la dualidad de segmentos espacio-temporales. (GUILLÉN, 2005, p. 317-318)

Desta reflexão de Guillén, podemos observar vários aspectos importantes para pensar o processo de tradução. Um deles é que também a passagem do tempo cronológico, o avanço da história das sociedades, é um fator que cria a necessidade de novas traduções, que, em última instância, são novas leituras de um mesmo texto. Inclusive se o público B não mudou. Desta maneira, o que se observa é a validade da tradução como objeto de aproximação a uma realidade, e seu papel de instrumento privilegiado e imprescindível, inclusive porque, em muitíssimos casos, as traduções dentro de uma mesma língua não só são possíveis, mas necessárias. Nesse

sentido, podemos citar também o emblemático conto de J. L. Borges “Pierre Menard, lector del Quijote”, no qual reescrever uma obra clássica com as mesmas e exatas palavras de seu original dá como resultado um texto diferente, já que a época é outra (o século XX em contraposição ao XVI) e o autor e os leitores potenciais também o são. O que se realiza no conto seria a tradução *intralinguística*, dentro de uma mesma língua, definida por Jakobson.

Ao traduzir de forma *interlinguística*, o tradutor age como mediador e, como tal, se espera que possa reproduzir no texto de chegada os matizes, as ambiguidades e as diferentes interpretações do texto de partida. Para fazê-lo, não é suficiente uma competência linguística firme, mas também uma competência literária, cultural e institucional em ambas as línguas. A tradução é, portanto, um ato retórico, a partir do qual se constrói um novo discurso que deve ser equivalente ao original – não igual – e poder representá-lo.

## MACHADO: LEITOR, TRADUTOR

O escritor brasileiro Machado de Assis entendia a tradução como um elo fundamental na corrente das relações culturais, uma das formas privilegiadas de pôr as diferentes línguas e culturas em diálogo e de enriquecer sua própria tarefa de escritor a partir de um aspecto fundamental na construção da identidade cultural brasileira. Machado aproximou-se da tradução como leitor e como tradutor.

Em *A Marmota Fluminense* foi publicada sua primeira importante tradução, *Literatura durante a Restauração*, de Alphonse Lamartine

(1790-1869), escritor, poeta e político francês. Traduziu também obras dramáticas do realismo francês, poesias, ensaios e romances. As traduções que realizou de obras em inglês e alemão (em menor quantidade) foram feitas a partir de versões em francês. Nem sempre os trabalhos de Machado de Assis nesse campo foram avaliados positivamente pela crítica, no que tange à fidelidade linguística aos textos originais. Não obstante, a importância das traduções de Machado de Assis vai, fundamentalmente, por outro caminho.

Ser tradutor permitiu-lhe realizar esse papel de mediador cultural que acreditava ser tão importante. A obra traduzida que proporcionou mais intertextos à sua criação romancista foi o ensaio satírico *De l'amour de femmes pour les sots* (*Queda que as mulheres têm para os tolos*, 1861), de Victor Hénau. Nesse ensaio se percebem relações com o drama machadiano *Desencantos* (1861) e os romances *Ressurreição* (1872) e *Dom Casmurro* (1899). Também devemos recordar a tradução de *The raven* (*O corvo*), de Edgar Allan Poe, realizada por Machado de Assis, que, junto a muitas outras obras de Poe, deixou fortes marcas, sobretudo na contística do autor. De acordo com Ferreira, em *Para traduzir o século XIX*: Machado de Assis:

Esse ponto de vista machadiano pode ser relacionado com o conceito de “comércio intelectual geral”, “um mercado onde todas as nações oferecem seus bens” criados por Goethe, que propiciaria o intercâmbio das ideias, no qual a tradução exerceria um papel crucial, pois, para o poeta alemão, segundo Pascale Casanova, o tradutor era visto como “um ator central desse universo, não somente como intermediário, mas igualmente como criador de ‘valor’ literário” (2002: 28) [...] (FERREIRA, 2004, p. 34)

Entretanto, como leitor em língua original, Machado relacionou-se com a literatura universal muito mais profundamente que como tradutor. Como afirma a pesquisadora machadiana Marta de Senna (2008, p. 12), a maior parte dos livros de sua biblioteca eram de autores franceses: Montaigne, Stendhal, Pascal, Balzac, Racine, Victor Hugo. O francês era a língua que dominava, desde muito jovem; os conhecimentos de inglês e os rudimentos de alemão são bem mais tardios. Nessas línguas, relevantes em sua coleção são: a obra completa de Shakespeare, Dickens, Edgar Allan Poe, poemas de Longfellow, Goethe no original e em francês, Schopenhauer e vários filósofos alemães. Machado possuía, ainda, obras de Tolstói. Suas leituras foram fundamentais para a construção de uma relação com a literatura universal que Marta de Senna qualifica de *oblíqua*. Podem ser observados vários pontos de conexão entre os textos de Machado e os autores citados, no entanto, mais que *influência*, deveríamos falar de *intertexto*, conforme afirma Claudio Guillén:

Para los comparatistas, el concepto de intertextualidad, desarrollado de unos quince años a esta parte, es especialmente beneficioso. He aquí por fin un medio, pensamos, con que disipar las ambigüedades y los equívocos que la noción de influencia traía consigo. [...] Ni se dilucidaba muchas veces el carácter superficial, visible, meramente detallado del influjo, en contraposición con incentivos destinados a estratos más hondos o globales de la obra. Ni se estructuraban las distintas conexiones, dejándolas aisladas y sin jerarquizar. Pero la ambigüedad decisiva, constituyente de la vieja idea de influencia, era sin disputa la que superponía lo biográfico y lo textual. (GUILLÉN, 2005, p. 287)

Machado não assume as características da escrita de outros autores, mas estabelece com eles um procedimento dialógico, muitas vezes irônico, inclusive. Como vemos em seu simbólico texto “Instinto de nacionalidade”,<sup>1</sup> Machado especifica sua posição sobre uma literatura universal, na qual a leitura e a tradução exerceriam papéis fundamentais de mediação cultural no processo de construção de uma estética. O tradutor é o leitor privilegiado, que recria através da Retórica e tenta convencer sobre a validade do novo relato.

## VOCAÇÃO DE INTERNACIONALIDADE

Em artigos de recente publicação (2010), os professores Hélio de Seixas Guimarães (Universidade de São Paulo / Brasil) e Pablo Rocca (Universidad de la República / Uruguay) destacam alguns aspectos fundamentais para o estudo das relações entre Machado de Assis, as letras hispânicas, a internacionalização de sua obra e a tradução.

De acordo com Guimarães (2010, p. 163-164), além de participar das edições da revista *O Novo Mundo* (EUA), Machado de Assis “foi também colaborador assíduo de *A Estação*, jornal de modas transnacional, de origem alemã”, demonstrando muito cedo que parecia “ter compreendido os novos modos de produção e circulação da produção literária, mostrando-se sensível a esta questão, tanto na vida quanto na ficção”. Certa *vocação*

---

<sup>1</sup> Publicado em 24 de março de 1873. O artigo foi encomendado pela revista *O Novo Mundo* (Nova York, 1870-1879) e publicado pela primeira vez em Nova York, em língua portuguesa. Esta revista é, hoje em dia, uma das principais fontes para o estudo da formação da literatura brasileira, e o fato de ter sido editada em outro país é muito significativo.

*de internacionalidade* esteve sempre presente no pensamento de Machado de Assis, em seu trabalho no âmbito da crítica e em seus esforços para que a literatura brasileira cruzasse fronteiras – geográficas, linguísticas e culturais.

A sensibilidade de Machado com relação à internacionalização de sua obra pode entender-se em duas vertentes: o empenho do autor por fazer com que seus livros circulassem em Portugal e as tentativas de fomentar as traduções de sua obra (GUIMARÃES, 2010, p. 164). Os três primeiros importantes esforços de tradução de obras em vida do autor foram para a língua alemã, nos quais ele mesmo se envolveu diretamente, sem conseguir, entretanto, o apoio de Garnier, seu editor. O primeiro deu-se em 1882, o segundo em 1888 e o terceiro em 1889. O mais documentado é o terceiro, já que contamos com o texto da carta escrita por Machado a Garnier, conservada no arquivo da Academia Brasileira de Letras, junto a toda a correspondência disponível do autor:

Numa carta de 10 de junho de 1899, Machado escreveu ao editor F.H. Garnier, pedindo-lhe autorização para ter suas obras – ele não especifica quais – vertidas para o alemão. [...] Os motivos alegados por Machado em favor da tradução, na carta escrita em francês e endereçada a Garnier, eram estes: “Para mim, senhor, eu não lhe exigiria nenhum benefício, considerando-se ser uma vantagem me fazer conhecer numa língua estrangeira, que tem seu mercado [...] tão diferente e tão afastado do nosso. Penso que isso também é vantajoso para o senhor. Se também pensa assim, envie-me a devida autorização, isenta de qualquer condição pecuniária. (GUIMARÃES, 2010, p. 164)

Como podemos observar, o autor renunciava totalmente a seus direitos e ao recebimento de qualquer quantia financeira, algo que não era pouco frequente, uma vez que toda a legislação sobre os direitos autorais é bem posterior. De fato, outras traduções da obra de Machado de Assis realizadas durante a vida do escritor foram publicadas sem que ele sequer soubesse. Não obstante, o interesse puramente literário demonstrado por Machado não teve o efeito desejado, e seu editor rejeitou a solicitação, justificando a decisão com o argumento de que “um autor, por mais bem traduzido que seja, sempre perde sua originalidade numa língua que não seja a sua; os admiradores de um escritor preferem lê-lo na língua materna. Não terias nada a ganhar ao ser traduzido para o alemão” (GUIMARÃES, 2010, p. 164-165).

Machado de Assis, entretanto, não mudou sua postura, muito clara desde o princípio, com relação à circulação das obras brasileiras em âmbito internacional. Existe um registro de tentativa de tradução para o francês, em 1901, com intervenção de Machado e correspondência entre o possível tradutor e o escritor, esforço que também não deu frutos. A primeira tradução de uma obra de Machado de Assis para o francês é do ano de 1910, em uma coleção parisiense de contos realizada por Adrien Delpeche, que também traduziu, um ano mais tarde, *Memórias póstumas de Brás Cubas* (GUIMARÃES, 2010, p. 168).

O mais interessante de todo este processo, porém, é que as duas únicas obras de Machado de Assis que contaram com traduções publicadas durante a vida do autor foram *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Esau e Jacó*, e para a língua espanhola. Machado não se envolveu nessas traduções, como nas anteriores tentativas frustradas, mas demonstrou, sem dúvida, “simpatia e apreço” pelos trabalhos. A primeira delas foi uma tradução de

Julio Piquet, publicada em 1902 na cidade de Montevidéu<sup>2</sup> em forma de folhetim, dentro do jornal *La Razón* (a partir de 21 de janeiro, conforme afirma Pablo Rocca, 2010, p. 185). A segunda, no jornal *La Nación*, de Buenos Aires, em 1905, somente seis meses depois da primeira edição no Brasil, e é desconhecida até hoje a identidade do tradutor.

Muito pertinente é a constância de algumas estratégias de tradução utilizadas por Julio Piquet na primeira de todas as traduções de uma obra de Machado de Assis. Pablo Rocca (2010, p. 289) cita em seu estudo dois fragmentos do tradutor, o primeiro figura tanto na publicação original, no jornal *La Razón*, como na publicação em livro; mas o outro só se pode ler na publicação folhetinesca (mantém-se a ortografia original):

Si esta traducción llegara á adolecer de más defectos que los tolerables, sería injusto atribuirlo á incuria, pues la acomete con el mayor deseo de que corresponda á la belleza del original, no solamente por lo mucho que éste vale, sino porque el propósito que principalmente tengo al emprender este modesto trabajo es expresar mi gratitud por las muchas atenciones que debo á mis colegas y amigos del Brasil.”

\*\*\*

Por razones de forma tipográfica publicamos aquí la dedicatoria y el prólogo, que encabezan Las Memorias Póstumas de Blas Cubas, que empezamos hoy a publicar en folletín.

En la dedicatoria que va en seguida hemos conservado el adjetivo “saudoso” por considerarlo intraducible

<sup>2</sup> No ano de 2006, a *Universidad de la República del Uruguay*, com o apoio da embaixada brasileira naquele país, publicou uma edição fac-similar da obra, com um estudo preliminar de Pablo Rocca.

como la voz de que se deriva. Otro tanto hemos hecho en el texto de la obra, dejando además como en el original algunos brasileñismos conocidísimos entre nosotros [...].

Para Rocca, no segundo fragmento, observamos a proximidade das breves ideias expostas pelo tradutor com as teorias de Benjamin em sua obra de 1921, *A tarefa do tradutor*, “no sentido de que Piquet recusa a operação tautológica, reivindicando as proximidades, a pesquisa das íntimas relações entre as línguas”. O teórico também afirma que as duas primeiras traduções de Machado para uma língua estrangeira: “se afastam da literalidade – primeira recomendação enérgica que Borges faria em 1975; [...] as duas procedem da mesma maneira, adaptando giros coloquiais, mas com muita moderação”. cremos que este tipo de enfoque no trabalho de tradução seria o preferido por Machado na *representação* de sua obra em outro idioma. Línguas e culturas em encontro dialógico, no qual a língua de partida não pode se sobrepor ao original, mas o original também não pode deixar de *abrir-se* aos matizes e aos diferentes usos culturais da língua de chegada.

O outro movimento do autor, antes citado, em direção à divulgação internacional de sua obra foi o esforço para que seus livros tivessem maior recepção em Portugal. De acordo com Guimarães:

Trata-se do mercado português, este, sim, em acirrada concorrência com o mercado brasileiro de livros, como demonstraram as tensas relações entre escritores, críticos e livreiros de ambos os países, que durante o século XIX trocavam acusações de avanços indevidos em direção ao público ou mesmo ao espaço ficcional de um ou outro país. (GUIMARÃES, 2010, p. 169)

Tais conflitos, não isentos de questões políticas, já que nesse momento se definia a independência do Brasil e sua configuração como nação independente da ex-metrópole, afetavam profundamente as questões culturais e a circulação das obras entre os dois países. Em 1887, o autor empreendeu esforços semelhantes aos anteriores, sem sucesso, na tentativa de que alguma obra contasse com uma publicação portuguesa. A recepção da obra de Machado em Portugal foi sempre irregular. É curioso que tenha sido mais conhecido como poeta e dramaturgo que como narrador, sendo a narrativa a parte mais sólida de toda a sua produção. E, ainda assim, essas publicações apareceram em revistas e jornais, já que nenhum livro de Machado de Assis foi publicado em Portugal enquanto esteve vivo.

## MACHADO EM ESPANHOL: *CUENTOS DE MADUREZ*

Chegamos ao século XXI, e embora muito tempo tenha transcorrido desde as primeiras iniciativas de Machado de Assis no intuito de ver sua obra em circulação internacional e traduzida para outros idiomas, grande parte de alguns de seus mais importantes contos, por exemplo, não pode ser lida ainda nos principais idiomas modernos. É certo que praticamente toda a sua obra está traduzida para o inglês, e o autor é conhecido e estudado amplamente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Entretanto, em língua espanhola, objeto de nosso estudo, apresenta-se uma lacuna importante.

Nesse sentido, como parte de um amplo projeto de pesquisa e difusão cultural, em 2009 elaboramos uma proposta de seleção, tradução e edição de 30 contos representativos da fase de maturidade do escritor.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Cuentos de madurez*. Edición, traducción y prólogo de Bethania Guerra de Lemos y Juan Bautista Rodríguez. Valencia: Pre-textos, 2011.

Ao empreender a tarefa, percebemos que grande parte da contística machadiana era inédita em castelhano. O resultado deste trabalho constitui, até o presente momento, a maior antologia em língua espanhola de contos do autor disponível em suporte físico. A única edição com o mesmo número de contos é de 1978, do tradutor Santiago Kovadloff, para a importante editora venezuelana Ayacucho, disponível atualmente só em suporte digital.

Acreditamos que alguns aspectos fundamentais justificavam uma nova edição e tradução para o espanhol dos contos de Machado de Assis. O mais importante deles é o fato de que a literatura brasileira foi poucas vezes realmente estudada como parte integrante das manifestações literárias latino-americanas. Embora a expressão se utilize com frequência, o termo *literatura latino-americana* aplica-se de maneira muito incipiente no Brasil, que sempre, ou quase sempre, foi visto como um espaço cultural afastado dos demais países da América Latina, falantes de língua espanhola. Cremos que é possível e, mais ainda, necessário retomar ou inaugurar, junto a outros intelectuais que trabalham hoje na mesma linha, um olhar abarcador, que traga ao primeiro plano um território amplo, diverso, mas intimamente relacionado dentro de sua heterogeneidade, como é o da América Latina, em sua maioria hispânica.

A contística machadiana, fundadora do gênero no Brasil, também o é nesse imenso continente literário, que fala português, espanhol, francês, inglês, e centenas de línguas indígenas. Um território heterogêneo, mas que não precisa estar fraturado culturalmente, já que suas trajetórias históricas, políticas e literárias convergem e dialogam em muitíssimos aspectos. Dessa forma, em vários dos 30 relatos de Machado de Assis selecionados para *Cuentos de madurez*, encontramos inúmeros exemplos de textos anunciadores de linhas que, mais adiante no tempo e nos espaços, seriam desenvolvidas por escritores falantes de espanhol. Assim, o trabalho

de tradução realizado em paralelo com as pesquisas sobre o pensamento do autor integra-se em um projeto amplo, com o objetivo de relacionar e fomentar o diálogo e as interseções da obra machadiana no mundo hispânico.

Os contos de Machado de Assis são territórios de fragmentos, de olhares agudos e oblíquos, que remexem a alma humana em busca de um *outro*, estranho e familiar. Como parte da construção de uma identidade literária para a América Latina, a figura de Machado representa muito mais que o principal escritor brasileiro do século XIX. A nova literatura pretendida por ele e desenvolvida em toda sua obra passa pela compreensão da necessidade da incorporação dos elementos diferentes e díspares formadores do povo brasileiro e por extensão, latino-americano. E, ao mesmo tempo, pela realização de um movimento em direção à universalidade, à *literatura mundial*, processo dentro do qual a leitura e a tradução ocupam um papel fundamental de mediação entre culturas, temas que encontraremos bem depois em Jorge Luis Borges, por exemplo.

Dessa forma, afirmamos que todos os movimentos do autor para difundir o pensamento estético brasileiro e a criação literária do país, entendendo a importância da tradução nesse contexto, e colocando-os em relação com a produção mundial de sua época, confluem em um projeto amplo de um “instinto de nacionalidade” muito diferente de um nacionalismo limitador de fronteiras.

## Referências

- ALBALADEJO, Tomás. Traducción y representación. In: GONZALO, Consuelo; HERNÚÑEZ, Gonzalo (Eds.). *Coreillum. Estudios de traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra*. Madri: Arco / Libros, 2006. p. 31-45.

- ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *50 contos*. Seleção, introdução e notas: John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Cuentos de madurez*. Ed., trad., pról. Bethania Guerra de Lemos y Juan Bautista Rodríguez. Valencia: Pre-textos, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Cuentos*. Selección y prólogo Alfredo Bossi. Trad. Santiago Kovadloff y Margara Russotto. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1988.
- BORGES, Jorge Luis. Las dos maneras de traducir, La Prensa, 1 ago. 1926. In: *Textos recobrados 1919-1930*. Buenos Aires: Emecé, 1997.
- FERREIRA, Eliane. F. C. *Para traduzir o século XIX: Machado de Assis*. São Paulo: Annablume; Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2004.
- GUILLÉN, Claudio. *Entre lo uno y lo diverso*. Introducción a la literatura comparada (ayer y hoy). Barcelona: Tusquets Editores, 2005.
- GUIMARÃES, Hélio de Seixas. Uma vocação em busca de línguas: notas sobre as (não) traduções de Machado de Assis. In: FANTINI, Marli (Org.). *Machado e Rosa*. Leituras críticas. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010. p. 163-171.
- MAESTRO, Jesús G. La recuperación de la semiótica, En: \_\_\_\_\_. (Ed.), *Nuevas perspectivas en semiología literária*. Madri: Arco-Libros, 2002.
- ROCCA, Pablo. Machado de Assis, escritor do Rio da Prata: duas hipóteses contraditórias. In: FANTINI, Marli (Org.). *Machado e Rosa*. Leituras críticas. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010. p. 283-295.
- SENNA, Marta de. *O olhar oblíquo do bruxo: ensaios em torno de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

# CIRCUNSCREVENDO UM CAMINHO EM ANÁLISE DO DISCURSO: LINGUAGEM-REPRESENTAÇÃO E LINGUAGEM-INTERVENÇÃO

---

Décio Rocha

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ*

*Pós-doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense – UFF  
Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq*

---

contato: [rochadm@uol.com.br](mailto:rochadm@uol.com.br)

**Resumo:** O artigo explora um possível contato entre discurso e cognição. A partir do conceito de discurso, visto como encontro da simultânea produção de textos e de uma comunidade – em uma relação de reciprocidade, na qual uma comunidade produz textos que, por sua vez, garantem visibilidade a essa mesma comunidade –, coloca-se em questão o poder de representação da linguagem. A análise de uma notícia da mídia será o dispositivo ao qual se recorrerá para sustentar a tese segundo a qual, antes de representar o mundo, o discurso é uma forma de nele intervir.

**PALAVRAS-CHAVE:** prática discursiva; representação e intervenção; notícia.

*Abstract: This paper explores a key point of contact between language and cognition. On the basis of a concept of discourse seen as the simultaneous production of texts and a community – in a reciprocal relationship, in which a community produces texts and, in turn, affords visibility throughout these texts –, we call into question the power of representation of language. The analysis of a media news will be a device to argue that, before representing the world, speech is a way of intervening in it.*

*KEYWORDS: discursive practice; representation and intervention; news.*

*Resumen: Este artículo está centrado en la relación que se establece entre discurso y cognición. Con base en una concepción de discurso que presupone la simultánea producción de textos y de una comunidad – en una relación de reciprocidad, en la que una comunidad produce textos y, a su vez, adquiere visibilidad a través de estos mismos textos –, se cuestiona el poder de representación del lenguaje. El análisis de una noticia de la prensa informativa será el dispositivo al cual se recurrirá para sostener la tesis según la cual el discurso no es principalmente una forma de representación del mundo, sino un modo de intervenir en él.*

*PALABRAS CLAVE: práctica discursiva; representación y intervención; noticia.*

## DISCURSO: UMA NOÇÃO ESSENCIALMENTE POLISSÊMICA

O objetivo central deste artigo é avançar na reflexão acerca dos conceitos que mobilizamos em diferentes investigações no campo da Análise do Discurso, independentemente do tipo de objeto sobre o qual nos debruçamos. Neste sentido, procuro responder sinteticamente a duas questões – complementares, sem dúvida –, a saber: (1) que tipo de perspectiva discursiva pretendemos sustentar?; (2) qual a contribuição de tal perspectiva para os estudos da cognição humana?

A especificidade da primeira questão prende-se necessariamente à diversidade de definições que podemos encontrar para a noção de *discurso*. Não é meu propósito, no momento, tematizar tal diversidade, razão pela qual remeto a discussão a uma outra ocasião, ou reenvio o leitor a um autor como, por exemplo, D. Maingueneau (1989). Limito-me a lembrar duas definições de *discurso* dentre as várias que aqui poderiam figurar – definições que representam formas antagônicas clássicas de pensar o discurso – e, a seguir, ofereço uma terceira definição, que corresponderá à perspectiva que venho adotando no curso de meus trabalhos.

Início, deste modo, trazendo a definição de *discurso* entendido como “sucessão de frases”, “unidade de análise que ultrapassa o limite da frase”, tal como se localiza na proposta de Harris (1952). É de sua autoria a expressão “Análise do Discurso” (*Discourse Analysis*), que, no contexto da obra do autor, remetia a um método para investigar a coesão de enunciados falados e escritos, dando continuidade às conquistas da Linguística Descritiva para além dos limites da frase e estabelecendo a correlação entre língua e cultura. Essa primeira definição de *discurso* fornecida por Harris é hoje considerada como sendo mais compatível com o campo de investigações da Linguística Textual, e não da Análise do Discurso.

Como segunda definição de *discurso*, recupero a posição defendida, ao final dos anos 1960, por Michel Pêcheux, filósofo considerado como o fundador da Análise do Discurso na França. A orientação teórica de Pêcheux se fortaleceu em oposição frontal aos trabalhos que se desenvolviam na época sob o marco da Análise de Conteúdo de base behaviorista, americana, em desenvolvimento já na primeira metade do século XX.

Pêcheux entende por *discurso* um efeito de sentido entre locutores, ou ainda o conjunto de regras de produção linguageira responsável pelo que pode / deve ser dito, apontando para um determinado modo de apropriação da linguagem socialmente constituído. O autor coloca em cena a articulação entre Linguística, História e Psicanálise para dar conta de fatores como o ideológico e o sujeito na produção de efeitos de sentido. Aqui, a linguagem mostra-se como não transparente: “É preciso ensinar a ler o real sob a superfície opaca, ambígua e plural do texto” (ORLANDI, 2005, p. 10). Sua concepção de *discurso* vem desestabilizar o tradicional esquema da comunicação, segundo o qual o emissor transmite uma mensagem a seu receptor, por intermédio de um canal adequado e de um código comum a ambos.

A terceira acepção de *discurso* que apresento é referendada por D. Maingueneau. Em um sentido amplo, *discurso* designará não tanto um campo de investigação passível de ser circunscrito, mas, principalmente, um certo modo de apreensão da linguagem que pressupõe a “atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados” (MAINGUENEAU, 1998, p. 43). Em uma acepção mais pontual, *discurso* poderá, ainda, ser compreendido como um uso mais restrito que se faz do sistema língua, e é sobre essa segunda acepção que incide nosso interesse, tendo em vista sua produtividade no que diz respeito à diversidade de critérios para a constituição de *corpora* a serem submetidos a investigação. A título de exemplificação, cito alguns dos critérios que vêm permitindo fracionar – para fins de análise – o universo

discursivo, traduzindo-o em domínios ou campos discursivos que já representam uma escolha feita pelo pesquisador. Assim é que podemos falar de “discurso comunista” ou “discurso socialista”, quando privilegiamos, como critério de classificação, a construção de um certo posicionamento no interior do campo discursivo referente a ideologias políticas, critério esse que já não é o mesmo que nos autoriza a falar de “discurso jornalístico” ou “discurso científico”, designações que colocam em cena um certo modo de configuração da ação do homem situada na História. É ainda a mencionada diversidade de critérios a serviço de uma tipologização dos discursos que nos permitirá falar de “discurso do professor” ou de “discurso do operador de telemarketing”, quando o enfoque recai sobre uma dada categoria de locutores; e, seguindo a mesma ordem de raciocínio, de “discurso polêmico” ou “discurso prescritivo”, quando justamente o que se enfatiza é uma dada função da linguagem.

A noção de *discurso* que acolhemos só se deixa perceber em sua produtividade quando nos damos conta de que, seja qual for o critério que adotemos, a apreensão de uma dada identidade discursiva sempre estará na dependência de seu outro, isto é, de uma forma qualquer de alteridade. Em outras palavras, apenas por força de uma estratégia de “facilitação pedagógica” poderão ser dissociadas noções como as de *discurso* e *alteridade*, *discurso* e *interdiscurso* – entendendo-se por *interdiscurso* o conjunto das unidades discursivas com as quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2004, p. 286). Assim, nessa perspectiva, falar de “discursos comunistas” só ganha sentido quando, no interior de um dado campo, outros tantos “perfis discursivos não comunistas” são possíveis, não como mera constatação de um real a se produzir independentemente da linguagem, mas precisamente como aquilo que só ganha realidade e consistência por intermédio de um ato de enunciação.

A relação que aqui se estabelece entre ato de enunciação e produção textual vem caracterizar a concepção de *discurso* defendida por Maingueneau. Com efeito, para o autor, discurso (ou prática discursiva<sup>1</sup>) é uma noção que se refere a uma dupla produção que tem lugar simultaneamente: a produção de textos e a produção de uma comunidade discursiva. Dito em outras palavras, a constituição de uma dada comunidade discursiva e a produção textual são as duas faces de uma mesma moeda, não havendo qualquer possibilidade de se estabelecer uma relação de causalidade linear entre ambas. Como se percebe, o que está em questão, portanto, é a natureza da relação entre textos e as assim chamadas “condições de produção” desses textos: “os modos de organização dos homens e de seus discursos são indissociáveis, as doutrinas são inseparáveis das instituições que as fazem emergir e que as mantêm” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 105).

Como justificar tal concepção de *discurso*? Devemos lembrar um dos aportes fundamentais da pragmática: a linguagem como forma de ação sobre o mundo. Assim como os homens se organizam em sociedade, trabalham, modificam a ordem das coisas que os rodeiam, eles também produzem linguagem, produzem textos, o que seria uma outra forma de atuar sobre esse mundo. A investigação das interações verbais tem contribuído para reafirmar uma tal perspectiva, na medida em que a palavra desempenha um papel de regulação / construção das relações que se estabelecem entre os homens: relações de dominação, de enfrentamento, de definição de identidades, de produção de diferentes modos de subjetivação.

---

<sup>1</sup> Dentre as razões que levam o autor a propor a sinonímia entre *discurso* e *prática discursiva*, podemos citar o desejo de estabelecer uma diferença entre *discurso* e *texto*.

Uma abordagem discursiva como a que aqui propomos implica que se façam algumas opções acerca de uma concepção de *linguagem* e de *sujeito*. Assim, uma dupla opção teórica deverá ser feita, se quisermos dar visibilidade ao que há de constitutivamente heterogêneo no discurso, isto é, se aceitarmos o desafio de criar as condições de atualização do princípio da alteridade discursiva: (1) por um lado, a sintonia com uma concepção dialógica da linguagem, amplamente discutida, por exemplo, em Bakhtin (TODOROV, 1981); (2) por outro, a adoção de uma concepção de sujeito segundo um ponto de vista que podemos recuperar pelo menos desde Freud, sendo enfatizados o inconsciente e seu caráter processual, em oposição ao protótipo de sujeito da lógica cartesiana. O quadro a seguir reunirá aspectos centrais de duas perspectivas sobre os estudos de linguagem – uma perspectiva homogeneizante que, por óbvio, rejeitamos, e uma perspectiva que valoriza a heterogeneidade, perspectiva que assumimos.

**Quadro 1:** Diferentes perspectivas para os estudos da linguagem

| Homogeneidade   | Heterogeneidade   |
|---|---|
| ênfase na completude do enunciado (produto): primado do texto como um equivalente de <i>discurso</i>      | ênfase na enunciação (processo): primado da interdiscursividade                             |
| sujeito da consciência, cartesiano, que dispõe de estratégias linguístico-discursivas                     | modos de subjetivação que se atualizam por meio do ato de enunciação                        |
| correspondência biunívoca entre <i>linguagem</i> e <i>mundo</i> , a partir de uma lógica da representação | não coincidência entre <i>linguagem</i> e <i>mundo</i> , a partir de uma lógica da produção |

## COMO ARTICULAR LINGUAGEM E COGNIÇÃO?

A concepção de *discurso* que acolhemos apresenta a vantagem de permitir a relativização do poder da linguagem de representar o mundo para o sujeito. Com efeito, retomando Latour (2001), é preciso superar a crença em uma certa correspondência entre palavras e estados de coisas, ou seja, superar a crença naquilo que fundamenta o que o autor denomina o “acordo modernista”, a saber, a ideia de que haveria um mundo “lá fora” ao qual uma mente tentaria obter acesso (LATOURE, 2001, p. 133).

Na verdade, a novidade inaugurada nesse debate reside na possibilidade de perceber que aí temos um desafio que em muito ultrapassa as fronteiras da Linguística, tal como esta se definiu ao início do século XX. Entramos, por essa via, no debate relativo à articulação entre linguagem e cognição.

Tendo definido *discurso* como *prática discursiva* (MAINGUENEAU, 1989), definição que pressupõe, como vimos, uma “reversibilidade essencial entre as duas faces, social e textual, do discurso” (MAINGUENEAU, 1989, p. 56), devemos afastar como inadequada qualquer interpretação que reduza o conceito a mera sequência de palavras ou a um “contraponto do mundo empírico”. Afinal, não estamos diante de uma polarização entre “mundo real” e “palavras e textos”: palavras também são produção do mundo, o que já se verifica desde o exemplo dos filósofos analíticos da linguagem dos anos 1960, quando, com Austin e Searle, se afirma a noção de *performatividade* da linguagem. Afinal, fazemos coisas quando produzimos textos: ao dizer “obrigado”, realizo a ação de agradecer algo; ao dizer “prometo te trazer o livro”, engajo-me efetivamente numa promessa, tornando-me “devedor” de alguém.

Se discurso é tudo isso – simultaneamente produção textual e produção de uma comunidade –, então, não é possível supor que ele mantenha uma relação de mera representação com o mundo: o discurso não pode simplesmente representá-lo porque ele não está distanciado do mundo, ou seja, ele também participa desse mundo. Eis o que quero aqui sustentar: a representação significa, na realidade, a produção de diversos “constituintes do real”, se assim podemos dizer.

Seria, talvez, preferível assumir, então, que a linguagem tem, sim, algum poder de representação, mas o mundo e uma representação desse mundo por intermédio da linguagem já não seriam exatamente a mesma coisa, uma vez que, ao fazer referência a esse mundo, a linguagem congela o tempo, altera distâncias, oferecendo-nos um retrato – sempre parcial – de um dado momento, o retrato de uma realidade passada e/ou de uma nova paisagem que não coincide com as coordenadas geográficas de tudo o que pode ser verificado no “mundo ao vivo”.

Retomando o biólogo Francisco Varela, falamos, então, de uma dupla acepção de *representação* e, por extensão, de uma dupla versão do modo como o sujeito conheceria o mundo: (1) segundo uma dimensão ontológica do conceito, uma forma de representação em sentido forte estaria assegurada pela existência mesma de um mundo prévio, isto é, um mundo cuja realidade seria anterior ao momento do conhecimento (dimensão epistemológica); (2) já no sentido fraco ou pragmático do termo, *representação* caracteriza-se como uma construção ou interpretação do mundo – atividades resultantes da experiência e da possibilidade de resolver problemas (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 144).

Varela dirige sua crítica à versão forte do conceito, mantendo, contudo, sua versão fraca, com as seguintes reformulações: a representação fraca se dará, sim, mas submetida a um processo de invenção prévia de regularidades cognitivas; trata-se de um modo de representação que será visto como uma estabilização, sempre temporária, de uma conduta ou solução cognitiva, sempre aberta a problematizações posteriores. A tal dimensão de invenção chamei, em outros trabalhos, de “intervenção no mundo” (ROCHA, 2006): os enunciados só representam um mundo no sentido de produzirem uma certa versão desse mundo, ou seja, de intervirem nesse mundo.

## LEITURAS DA MÍDIA DE INFORMAÇÃO

Quero argumentar relativamente à relação (problemática) entre discurso e representação, reafirmando o que aqui foi denominado “representação em sentido fraco” e recuperando a noção de *prática discursiva*. Pretendo, com isso, ressituar a temática da representação em termos de uma dada tradição que caracteriza o tipo de Análise do Discurso que tenho praticado: a representação vista como recuperação de diferentes vozes, explicitando-se sua função de intervenção no real.

Tendo por meta o que ora anuncio, convido o leitor a tomar conhecimento do texto que segue – uma notícia de autoria de Efrém Ribeiro, publicada em 2007 em jornal de grande circulação nacional, em

que o governador do estado do Piauí, Wellington Dias, protesta contra declaração do presidente da Philips:<sup>2</sup>

#### GOVERNADOR DO PIAUÍ PROTESTA CONTRA DECLARAÇÕES DO PRESIDENTE DA PHILLIPS

TERESINA. O governador do Piauí, Wellington Dias (PT), divulgou nota ontem protestando contra uma declaração do presidente da Phillips, Paulo Zottolo, um dos integrantes do movimento “Cansei” [...] “[...] Se o Piauí deixar de existir, ninguém vai ficar chateado”.

Dias disse ontem que enviará ao presidente Lula e ao Congresso um ofício para que o governo e o Parlamento se posicionem quanto ao que considera “um deboche”. [...] (RIBEIRO, 2007, grifo do autor)

Sobre que acontecimento exatamente se fala nessa notícia? Na realidade, fala-se de algo que já se anuncia no título: alguém declara algo, e essa declaração gera reações de protesto. Eis o que aqui se anuncia como acontecimento: duas ações que se realizam exclusivamente pela linguagem, a saber, as ações de declarar e protestar. Aliás, ambas remetendo a um tipo de ação que parece ser a tônica de todo o texto, como se verifica ao se proceder à recuperação de tudo o que se relata na notícia:

- 1) o presidente da Philips apoia o movimento “Cansei”;<sup>3</sup>
- 2) o presidente da Philips concede entrevista ao jornal *Valor Econômico*;

<sup>2</sup> Também compunha a notícia foto de Wellington Dias. Para ler na íntegra, acesse: <<http://extra.globo.com/noticias/brasil/governador-do-piaui-protesta-contradeclaracoes-do-presidente-da-phillips-712006.html>>.

<sup>3</sup> *Cansei* é o slogan pelo qual ficou conhecido popularmente o Movimento Cívico pelo Direito dos Brasileiros, movimento da sociedade civil surgido em julho de 2007, logo após o acidente com o voo 3054 da TAM. O *Cansei* se declara apartidário e tem por objetivo a reflexão sobre os motivos do que considera a desordem da administração pública no governo Lula.

- 3) o presidente da Philips faz uma declaração que desvaloriza o Piauí;
- 4) o governador do Piauí protesta, em uma nota, contra o “deboche” do presidente da Philips;
- 5) o governador cobrará em ofício posicionamento do presidente Lula e do Congresso;
- 6) o presidente da Philips desculpa-se por telefone com o governador do Piauí;
- 7) o governador aceita as desculpas;
- 8) o governador solicita retratação pública;
- 9) o presidente da Philips promete desculpar-se em nota a ser divulgada;
- 10) um *site* piauiense propõe campanha de boicote aos produtos da Philips;
- 11) o *site* piauiense alega algo como justificativa de sua proposta;
- 12) o presidente da Philips não consideraria importante o mercado piauiense.

Nessa sequência de 12 ações que constituem a totalidade da notícia veiculada, percebe-se algo em comum em todas elas. Com efeito, ações como apoiar movimento cívico contra o governo, entrevistar, conceder entrevista, declarar, fazer deboche, protestar, redigir ofício, cobrar posicionamento, desculpar-se, aceitar desculpas, pedir retratação pública, prometer retratar-se, propor campanha de boicote, alegar, são exemplos ou de performativos (isto é, verbos que realizam um ato pelo simples fato de serem enunciados), ou de ações cuja significação remete a um ato verbal.

Diante da onipresença de tal categoria de acontecimentos na notícia, não nos resta senão reconhecer que a função da linguagem aqui não pode ser propriamente representar uma certa imagem de mundo, mas

produzir, inventar esse mundo – uma invenção que intervém na produção de uma certa qualidade de relações entre os sujeitos, instituindo alianças e oposições, que são a contrapartida da produção de textos, conforme prevê a noção de prática discursiva:

movimento “Cansei” x governo Lula<sup>4</sup>

presidente da Philips + movimento “Cansei” x governo Lula

jornal *Valor Econômico* + presidente da Philips

governador do Piauí + piauienses x presidente da Philips

governador do Piauí + presidente Lula + Congresso

presidente Lula + Congresso x presidente da Philips

presidente da Philips + governador do Piauí

presidente da Philips + piauienses

piauienses x presidente da Philips

Em outras palavras, o que ora se verifica é que nada acontece no mundo relatado referente a essa notícia que não passe pela palavra. É a palavra que atualiza as ações narradas e, por isso, a palavra não está a serviço de nenhuma outra categoria de ação: a palavra é o agente mesmo que intervém, que modifica, que produz e altera relações no mundo apresentado. Um mundo produzido pela atividade de enunciação de vozes que se alternam em relações de alianças e de antagonismos, habilmente “orquestradas” pela ação do enunciador da notícia.

<sup>4</sup> Nos enunciados que seguem, o sinal + indica uma relação de aliança; o sinal x, uma relação de oposição.

## (IN)CONCLUSÕES

Como vimos, ao se rejeitar a versão forte de *representação*, rejeita-se, por extensão, um certo entendimento de cognição vista como mera reconhecimento, isto é, reconhecimento prático ou consciente de um objeto, utilitário na vida prática e assegurador de nossa adaptação ao mundo. Nessa perspectiva, a reconhecimento seria “o exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido” (KASTRUP, 1999).

Já ao se relacionar linguagem e representação em sua acepção fraca, assegura-se sua dimensão produtiva, isto é, o coengendramento do sujeito e do mundo. Em outras palavras, a linguagem não seria mero instrumento à disposição de uma mente para re(a)presentação de um mundo “lá fora” esperando para ser descoberto; não haveria um dualismo entre corpo e mente, e os fenômenos cognitivos resultariam de “padrões recorrentes provenientes da ação corporal” (BOUYER, 2008, p. 45).

Concluo este artigo refletindo por que venho trabalhando numa perspectiva discursiva e por que opto por uma perspectiva discursiva de base enunciativa. De modo bastante conciso, trabalhar nessa perspectiva, assumindo um compromisso com a alteridade, com o heterogêneo, contribui no sentido de fazer implodir as visões totalizantes sobre o real, possibilitando repensar os grandes estereótipos com os quais convivemos; contribui também no sentido de desnaturalizar o que pode efetivamente ser apreendido como “efeito discursivo”. Refletir sobre tais questões significa, sem dúvida, um compromisso social que nos reenvia à definição de uma ética do profissional interessado pelo campo da linguagem. Além, é claro, de

também significar o caminho que permite ao analista do discurso proceder à sua leitura de um dado entorno social – função que apenas reforça o compromisso ético acima referido.

## Referências

---

- BOUYER, Gilbert C. A morte da representação na filosofia e nas ciências da cognição. *Ciências & cognição*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 21-46, 2008. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 15 set. 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- HARRIS, Zellig. Discourse Analysis. *Language*, Washington, v. 28, n. 1, p. 1-30, 1952.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo*. Campinas: Papirus, 1999.
- LATOUR, Bruno. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Termos-chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a Análise do Discurso. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, 2005.
- RIBEIRO, Efrém. Governador do Piauí protesta contra declarações do presidente da Phillips. *O Globo*, Rio de Janeiro, 17 ago. 2007.
- ROCHA, Décio. Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem. *Gragoatá*, Niterói, v. 21, p. 355-372, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.
- VARELA, Francisco. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- \_\_\_\_\_. ; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# ENSINO DE ESPANHOL EM PERSPECTIVA ENUNCIATIVA: GÊNEROS DO DISCURSO E TIPOLOGIAS TEXTUAIS

---

Fabio Sampaio de Almeida

*CEFET/RJ Campus Petrópolis*

*Doutorando em Linguística Aplicada pela  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ*

---

contato: *fabioesp@hotmail.com*

---

Maria Cristina Giorgi

*CEFET/RJ Campus Maracanã*

*Doutora em Estudos da Linguagem pela  
Universidade Federal Fluminense – UFF*

---

contato: *cristinagiorgi@terra.com.br*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma abordagem enunciativa (MAINGUENEAU, 2002) dos estudos da linguagem, visando contribuir para a utilização didática do conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000) no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no nível da educação básica. Buscamos, no desenvolvimento do texto, sistematizar fundamentos teóricos com relação aos conceitos de gêneros do discurso e tipologias textuais (descrição, narração e argumentação) e sua aplicação na elaboração de materiais didáticos de E/LE mediados por temáticas específicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** gêneros do discurso; tipos textuais; ensino de E/LE.

**Abstract:** *This article aims to present an enunciative approach (MAINGUENEAU, 2002) to language studies in order to contribute to the educational use of the concept of speech genres (BAKHTIN, 2000) in the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) in primary and secondary education. Throughout the text, we intend to systematize theoretical foundations related to the concepts of discourse genres and text types (description, narration, argumentation) and their application in the development of SFL teaching materials mediated by specific themes.*

**KEYWORDS:** *speech genres; text types; teaching of SFL*

**Resumen:** *En este artículo se propone presentar un abordaje enunciativo (MAINGUENEAU, 2002) de los estudios del lenguaje buscando contribuir para la utilización didáctica del concepto de géneros del discurso (BAKHTIN, 2000) en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE) en la enseñanza básica. Buscamos, en el desarrollo del texto, sistematizar fundamentos teóricos con relación a los conceptos de géneros del discurso y tipologías textuales (descripción, narración y argumentación) y su uso en la elaboración de materiales didácticos de E/LE mediados por temáticas específicas.*

**PALABRAS CLAVE:** *géneros del discurso; tipos textuales; enseñanza de E/LE.*

## INTRODUÇÃO

O trabalho docente pode ser definido como uma atividade complexa e instrumentada (AMIGUES, 2004). Complexa porque se produz na regulação da tensão entre prescrições e o trabalho efetivamente realizado. E instrumentada, pois o professor, para tal, lança mão de um conjunto de ferramentas e saberes situados ao longo da história do trabalho docente. A elaboração de material didático constitui, a nosso ver, um desses saberes.

Qualquer que seja a orientação teórica, um dos primeiros pontos a serem problematizados na elaboração de materiais didáticos para o ensino de uma língua estrangeira (E/LE) é a definição de objetivos. Pois é, certamente, a clareza destes que permite ao docente selecionar os textos (sejam eles orais, escritos, visuais ou multimodais) e elaborar as estratégias e as ferramentas adequadas ao seu trabalho. Neste artigo, explicitaremos o modo como entendemos o papel do ensino de LE na educação básica e a opção por sistematizá-lo por intermédio das noções de gêneros do discurso e tipologias textuais, tomadas numa perspectiva enunciativa.

Sob uma perspectiva simplista, pareceria óbvio dizer que o objetivo do ensino de uma língua estrangeira é possibilitar aos alunos meios para se comunicar através dela, ou seja, a língua vista como instrumento de comunicação. O que pode não ser tão óbvio é que uma resposta como essa deixa de considerar as especificidades dos aprendizes e das esferas sociais onde essa língua é ensinada.

Segundo as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN-EM), “há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de

idiomas” (2006, p. 90), já que se trata de instituições com finalidades distintas. Do ponto de vista das OCN-EM (2006), a escola regular não deve se limitar ao ensino apenas linguístico ou instrumental das línguas estrangeiras. Ela precisa considerar aspectos educacionais mais amplos, tais como a construção de valores sociais, culturais, políticos e ideológicos que o uso de qualquer língua pressupõe.

Em síntese, defendemos, assim como as OCN-EM (2006), um ensino de LE na educação básica que: a) esteja centrado nos aprendizes e em sua formação crítica, e não apenas no sistema linguístico; b) considere os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das línguas e c) problematize os papéis que a língua desempenha na produção de identidades sociais. Estes três objetivos estão em consonância com uma perspectiva sócio-histórica de ensino e de linguagem e não instrumental.

## GÊNEROS DO DISCURSO E ENSINO DE LÍNGUAS

Visando, então, dar conta dos objetivos listados no item anterior, propomos a reflexão por um viés enunciativo (BAKHTIN, 2000; MAINGUENEAU, 2002) do tratamento didático da LE na educação básica. Nessa perspectiva, dois conceitos tornam-se fundamentais para pensar o uso da linguagem de um ponto de vista sócio-histórico: as noções de enunciado e enunciação. Segundo Maingueneau (2002), o enunciado está para a enunciação assim como o produto está para o ato de produzir. Eles são elementos indissociáveis. A enunciação deixa suas marcas no enunciado de forma que este sempre remeterá a uma enunciação.

Para Bakhtin (2000), é o enunciado a real unidade da comunicação verbal. O enunciado não independe de um contexto de produção, sendo sempre assumido por um EU que se dirige a um VOCÊ em um AQUI e um AGORA. O mesmo se organiza em formas relativamente estáveis e socialmente distribuídas pelas esferas da atividade humana, as quais o autor denomina gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000). O enunciado ainda se configura como um elo na cadeia complexa de outros enunciados, isto é, funciona como uma resposta a enunciados anteriores e suscita respostas de enunciados posteriores.

Até este ponto, justifica-se o trabalho com a noção de gêneros do discurso, considerando, principalmente, o caráter eminentemente social do enunciado. Quem produz, para quem, quando e como são as questões que nos permitem passar do tratamento meramente linguístico de um texto para um olhar discursivo-enunciativo. No entanto, essas perguntas não são suficientes para caracterizar um texto como pertencente a um determinado gênero.

Para identificar um gênero de discurso, Maingueneau (2002) elabora alguns critérios, características que, além de permitir aos estudiosos do discurso descrever e estudar as mais diversas práticas de linguagem, contribuem para o professor de línguas planejar o ensino por meio de gêneros. Segundo o autor, todo gênero de discurso possui:<sup>1</sup> a) uma finalidade reconhecida; b) um estatuto de interlocutores legítimos; c) um espaço e tempo legítimos; d) um suporte material e e) uma organização textual.

---

<sup>1</sup> Para mais detalhes, consultar Maingueneau (2002), capítulo sobre gêneros do discurso.

Compreender tais características e, desse modo, reconhecer os mais diversos gêneros, parece-nos fundamental para que o aluno se torne um usuário competente e crítico de uma língua (estrangeira). Isso ocorre, pois, ao reconhecer a finalidade de um texto, saber situar-se como interlocutor legítimo ou não legítimo, identificar o contexto de produção e circulação do texto, perceber as diferenças de sentido que os distintos suportes aportam e ser capaz de compreender os recursos linguísticos e textuais são as competências que o habilitam a uma formação crítica e reflexiva capaz de reconhecer os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das línguas.

## CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS

Parece-nos que foi possível demonstrar como o conceito de gêneros do discurso na perspectiva apresentada se adéqua aos objetivos do ensino de LE na educação básica. Agora, falta-nos propor uma forma para sua inserção efetiva nas aulas, um critério que se ajuste às necessidades progressivas do desenvolvimento dos alunos, partindo de níveis menos complexos para outros mais complexos sem, no entanto, fragmentar a língua(gem) em recortes abstratos, como faz o ensino baseado essencialmente na organização das gramáticas.

É buscando essa organização criteriosa que Neus Sanz (2000) problematiza o conceito de unidade didática, comumente usado em livros didáticos. Ele questiona os critérios que supostamente sustentam, por exemplo, a associação entre certos “tipos de texto” e a focalização em determinadas questões formais, sintáticas, funcionais ou léxicas. Como se justifica a articulação entre uma série de objetivos e os conteúdos linguísticos, tais como os pronomes possessivos ou o pretérito imperfeito do indicativo, a petição de favores ou a expressão de condição, a correspondência formal

ou os artigos de opinião etc. O autor reflete sobre esse tema, levantando os seguintes questionamentos: “Que grau de arbitrariedade intervém na elaboração de unidades didáticas? Que ingredientes deve conter? Há sequências melhores que outras? O que é ou deveria ser, em definitivo, uma unidade didática?”<sup>2</sup>. (SANZ, 2000, p. 10, tradução nossa)

Certamente, uma resposta para tais questionamentos não seria fácil e tampouco definitiva, o que há são possibilidades. A nosso ver, cabe ao docente ter consciência dos critérios utilizados ou mesmo de sua falta, para que seja possível planejar suas estratégias e ações. Nesta proposta, usamos como base para o estabelecimento de critérios de elaboração de unidades didáticas a noção de competência comunicativa postulada por Maingueneau (2002). Para o autor, a competência comunicativa é formada por três competências que atuam simultaneamente e de forma complementar. São elas: a competência linguística, que se refere ao conhecimento das formas da língua, da gramática e da organização do léxico; a competência genérica, que diz respeito ao conhecimento dos gêneros do discurso; e a competência enciclopédica, ou conhecimento de mundo.

Considerando que os objetivos do ensino de LE na educação básica articulam-se a essas três competências, é possível dimensioná-las para estabelecer uma organização mais ou menos sistemática, permitindo ao docente planejar sequências didáticas efetivas. Para isso, primeiramente é necessário compreender como cada uma dessas três instâncias pode funcionar no ensino de LE.

---

<sup>2</sup> No original: “¿Qué grado de arbitrariedad interviene en la confección de unidades didáticas? ¿Qué ingredientes debe contener? ¿Hay secuenciaciones mejores que otras? ¿Qué es o qué debería ser, en definitiva, una unidad didáctica?” (SANZ, 2000, p. 10).

O aluno precisa, gradualmente, adquirir conhecimento linguístico sem que, no entanto, este seja visto de forma abstrata e descontextualizada. Ora, como graduar o conhecimento sem alterar os textos ou criar textos artificiais com um único propósito de ensinar gramática? Esta resposta pode ser dada pelos diversos estudos em linguística textual. Conhecer a organização textual de diversos gêneros incide sobre sua seleção para compor uma unidade didática. Para isso, utilizaremos a noção de tipos textuais. Segundo Marcuschi (2003, p. 24), os tipos textuais são “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}”. Dentre as diversas possibilidades de descrição dos tipos textuais, optamos por trabalhar com três: descrição, narração e argumentação, considerando a natureza linguística que as distingue.

De forma geral, a descrição é um processo de enumeração e expansão que mobiliza, principalmente, os conhecimentos léxicos daquele que descreve. Já a narração é um processo que coloca em ação o conhecimento sintático, visto que as proposições narrativas se interligam progredindo para um fim. E o tipo textual argumentativo se caracteriza como um discurso que se propõe a intervir diretamente nas opiniões, atitudes ou comportamentos dos interlocutores (BRANDÃO, 2003).

Estes três tipos possibilitam, nesta ordem, descrição, narração e argumentação, definir um critério para a progressão do trabalho com os gêneros do discurso, de um nível menos complexo para um mais complexo. Demonstraremos tal asserção articulando os tipos textuais às três competências descritas por Maingueneau (2002).

Com relação à competência genérica, sabe-se que o aluno já domina um conjunto de gêneros orais, escritos e multimodais em sua língua materna, aqueles com os quais tem contato dentro e fora da escola. A seleção de gêneros para o ensino de LE deve levar em conta esse conhecimento, sem desconsiderar que os mesmos gêneros, em culturas diferentes, podem apresentar diferenças, o que é altamente relevante para um trabalho intercultural.

Considerar a complexidade linguística dos tipos textuais que compõem os mais diversos gêneros e a competência linguística dos alunos também é fundamental para o planejamento e a elaboração do material didático. Ainda que se considere a dita “transparência” entre as línguas portuguesa e espanhola, há uma grande diferença entre se trabalhar um texto de um gênero como uma receita de bolo, quase completamente constituído por sequências descritivas, e um artigo de opinião, que pode apresentar sequências dos três tipos, com foco no argumentativo. O segundo texto, certamente, exige do leitor um maior conhecimento da língua no que se refere à estruturação sintática, ao uso de conectivos e ao estabelecimento de relações lógicas. Em termos de produção, isso fica muito mais evidente, é bem mais simples para o aprendiz iniciante produzir uma receita do que escrever um artigo de opinião.

Logo, entendemos que, para trabalhar a competência genérica de modo sistemático, torna-se necessário partir de gêneros menos complexos e já conhecidos para gêneros mais complexos e menos conhecidos pelos alunos. Não pretendemos elaborar uma lista com tais gêneros, mas sim propor critérios que ajudem o docente a fazer tal escolha.

Segue abaixo uma tabela, elaborada por nós, que visa articular tipos textuais, ações de linguagem e elementos linguísticos:

|              | Ações de linguagem  | Elementos linguísticos   |
|--------------|---|--|
| Descrição    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nomear e designar;</li> <li>• ancorar os sujeitos do discurso;</li> <li>• especificar e qualificar;</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• classes nominais (substantivo, adjetivo, pronome, numerais);</li> <li>• grupo nominal (a relação entre determinantes, nomes e qualificadores);</li> <li>• formas nominais do verbo;</li> <li>• presente do indicativo (tempo e aspectos);</li> <li>• imperativo;</li> </ul> |
| Narração     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizar no espaço;</li> <li>• localizar no tempo;</li> <li>• relatar;</li> <li>• estilizar;</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• marcadores espaciais e temporais;</li> <li>• pretéritos (tempos e aspectos);</li> <li>• semântica verbal;</li> <li>• verbos dicendi;</li> <li>• sistema de transitividade;</li> </ul>   |
| Argumentação | <ul style="list-style-type: none"> <li>• modalizar;</li> <li>• criticar;</li> <li>• supor;</li> <li>• situar formações discursivas;</li> <li>• sustentar ideologias;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• marcadores discursivos (conectivos);</li> <li>• tempos do futuro;</li> <li>• perífrases;</li> <li>• modo subjuntivo (tempos e aspectos);</li> </ul>   |

Esta tabela, certamente, não abrange todas as possibilidades, mas funciona como um exemplo de como é possível progredir nos aspectos linguísticos que são trabalhados a partir de uma perspectiva do gênero de discurso.

A competência enciclopédica também vai influenciar diretamente no aprendizado de uma LE. Partir de assuntos que os alunos conhecem facilita o trabalho com os textos. É também através do trabalho com essa competência que se pode transgredir a disciplinaridade no ensino de LE. Trabalhar com temas engajados socialmente e de interesse contemporâneo como tecnologia, drogas, ética, sexualidade etc. possibilita desenvolver a consciência crítica do aluno e ampliar seu acesso a outros discursos que permitem redescrever quem somos e ensaiar o que queremos ser (MOITA LOPES, 2006).

No próximo item, desenvolveremos um exemplo de como articular temas, tipos textuais e gêneros do discurso na elaboração de materiais didáticos para o ensino de E/LE.

## EXEMPLIFICANDO A PROPOSTA

Para exemplificar a proposta, primeiramente, tomaremos como referência um texto da internet intitulado *El problema de Ana*.<sup>3</sup> Iniciamos caracterizando seu contexto de produção e circulação e situando-o como parte de um gênero bastante contemporâneo, o *website*, para, assim, destacar possibilidades de trabalho com o texto em sala de aula.

---

<sup>3</sup> Texto disponível em: <<http://www.masqueunaimagen.com/es03c.php>>.

Seguindo os critérios apresentados por Maingueneau (2002), temos que:

- Trata-se de um texto publicado em um *website* ligado a uma organização não governamental (ONG) espanhola de proteção à infância.<sup>4</sup> O *site* faz parte de uma campanha cuja **finalidade** é a prevenção da bulimia e da anorexia – problemas psicossociais relacionados com a alimentação.
- Com relação aos **interlocutores**, não há indicação de autoria, além da ONG responsável pela campanha e pelo *site*, e parece destinar-se a portadores de anorexia e bulimia, familiares e outros interessados.
- O **espaço** de produção e circulação está diretamente relacionado ao **suporte** digital e ao papel que o texto cumpre no gênero *website*. Mas, certamente, o texto selecionado, se tomado separadamente, poderia circular em suporte papel, já que não utiliza recursos típicos dos gêneros digitais, como som, imagens em movimento, *hiperlinks*, entre outros.
- Quanto ao **tempo**, não há data de publicação, há apenas uma indicação no *site* de que a campanha iniciou-se em 2004. No entanto, ainda que o leitor não possua essa informação, é possível afirmar que sua circulação está ancorada em um tempo delimitável, já que se refere a uma questão contemporânea que identificamos com nosso conhecimento de mundo.
- Quanto à sua **organização textual**, está dividido em seis parágrafos e possui um título. A maior parte de suas sequências textuais é narrativa, contendo também alguns trechos descritivos.

---

<sup>4</sup> Para mais informações, acessar: <<http://www.protegeles.com/>>.

Considerando o papel que o texto desempenha em sua relação com os demais textos do *site*, pode-se afirmar que ele funciona como exemplo do que não deve ser seguido, logo, sua função na campanha é persuasiva, apesar de não possuir sequências textuais explicitamente argumentativas.

Considerando a caracterização do gênero, poderíamos realizar um trabalho focando tanto as sequências narrativas quanto as descritivas. Como não há espaço neste texto para isso e tampouco seria possível esgotar sua análise, optamos por destacar as seguintes sequências descritivas:

[1] *“Ana estudia primero de Bachillerato”*

[2] *“Es una chica disciplinada y se levanta una hora antes cada día para acudir al gimnasio con su padre”*

[3] *“Destaca en su clase por sus altas calificaciones”*

[4] *“Es responsable y obediente”*

[5] *“Su madre cuida su alimentación y acude a diferentes tratamientos estéticos”*

[6] *“Su padre es una persona exigente con su familia”*

É preciso afirmar que, apesar de destacadas aqui, tais sequências não fazem sentido do ponto de vista do gênero se trabalhadas independentemente do texto. Focando a tipologia descritiva, pode-se, por exemplo, explorar em sequências didáticas as seguintes questões:

- o papel da descrição de Ana – considerando a função de palavras qualificadoras como adjetivos – para o desenvolvimento da narrativa e da finalidade do texto;
- as descrições dos pais de Ana e seu papel nas ações da protagonista;

- o papel do tempo presente na construção dos diferentes sentidos nas sequências descritivas;
- a construção da identidade de Ana como mulher, estudante e enferma.

Dessa forma, no que tange à elaboração de uma unidade didática, a escolha desse gênero “narrativa de história de vida em *site* de campanha institucional” pode ser articulada ao trabalho com os tipos descritivo/narrativo, e a temática pode relacionar-se a assuntos como o cuidado com o corpo, saúde, beleza, entre outros. Assim, um texto como este poderia figurar em uma unidade que tematiza o corpo como parte da construção da identidade, dialogando com textos de diferentes gêneros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi mostrar a produtividade de uma perspectiva enunciativa (MAINGUENEAU, 2002) na operacionalização do conceito de gêneros discursivos de Bakhtin (2000) como instrumento didático para o ensino de línguas estrangeiras de uma perspectiva sócio-histórica. Para isso, buscamos, brevemente, problematizar os objetivos do ensino de LE na educação básica, apoiando-nos em prescritos oficiais da área.

Utilizamos como critério de elaboração de unidades didáticas a relação entre temas, gêneros e tipos textuais mediados pela noção de competência comunicativa de Maingueneau (2002). Uma das vantagens de tal abordagem é a flexibilidade do modelo, pois o professor pode enfatizar, a cada sequência didática, diferentes tipos de competência, sempre se apoiando nos conhecimentos que o aluno já traz. Por exemplo, se o objetivo é desenvolver mais, em um determinado momento, o conhecimento linguístico, pode-se trabalhar com gêneros e temas familiares

aos alunos, já que se apropriarão com maior facilidade. Se o objetivo passa a ser ensinar um gênero que desconhecem, eles necessitarão possuir mais conhecimentos linguísticos e enciclopédicos para lhes servir de apoio. Quando chegam a desenvolver bem um dado conhecimento linguístico e um gênero trabalhado, podem produzir reflexões mais consistentes sobre a própria produção do conhecimento.

Para encerrar, reconhecemos as limitações deste trabalho. Devido à própria natureza deste artigo, não foi possível analisar detidamente muitos textos. Entretanto, pode-se afirmar, levando em consideração as discussões aqui iniciadas e experiências práticas com essa perspectiva, que se trata de uma proposta possível de ser transposta ao trabalho na educação básica.

## Referências

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho do ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRANDÃO, H. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. MEC/SEB. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2013.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SANZ, N. Criterios para la evaluación y el diseño de materiales para la enseñanza de ELE. In: *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Elaboración de materiales para la clase de español. São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 2000. p. 10-22.

# UM GÊNERO POPULAR NA INDÚSTRIA CULTURAL: O PROGRAMA DE AUDITÓRIO

---

Juliana Silva Rettich

*Universidade Estadual do Rio de Janeiro\**

*Graduada em Comunicação Social*

contato: [jsrettich@gmail.com](mailto:jsrettich@gmail.com)

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo analisar o programa de auditório *Domingão do Faustão* como um programa popular ou de massa. Para isso, foi tomada como base teórica a análise sobre cultura popular de Jesús Martín-Barbero (2006) e sobre programas de auditório e gênero popular (TORRES, 2004; BENTES, 2000). Como *corpus* de análise, selecionou-se o programa *Domingão do Faustão*, ou, mais especificamente, a entrevista de seu apresentador em outro programa de televisão e a entrevista de Jayme Praça, diretor e produtor do programa, concedida a esta pesquisadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** cultura popular; cultura de massa; programa de auditório.

*Abstract: This article aims to analyse the TV Show Domingão do Faustão as a popular or mass program. For this purpose, we will turn to the concept of popular culture (MARTÍN-BARBERO, 2006) and to popular genres like TV Shows (TORRES, 2004; BENTES, 2000). The chosen object of analysis was the TV Show Domingão do Faustão or, more specifically, the interview of the host in another television program, and an interview of Jayme Praça, director and producer of this TV Show, granted to this researcher.*

*KEYWORDS: popular culture; mass culture; TV Show.*

*Resumen: El objetivo del presente trabajo es analizar la audiencia del programa Domingão do Faustão como programa popular o de masas. Para ello se tomó como base teórica el análisis sobre la cultura popular de Jesús Martín-Barbero (2006) y programas de entrevista de género popular (TORRES, 2004; BENTES, 2000). Para el cuerpo central del análisis se seleccionó el programa Domingão do Faustão y, más específicamente, la entrevista del conductor en otro programa de televisión y, la entrevista de Jayme Praça, director e productor del programa, concedida a esta investigadora.*

*PALABRAS CLAVE: cultura popular; cultura de masa; programa de masas.*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar os conceitos de cultura popular e cultura de massa, que se diferenciaram a partir do advento dos meios de comunicação, desde a valorização de uma cultura classificada como popular e a desvalorização da outra, classificada como de massa, com o sentido pejorativo que essa palavra traz.

Jesús Martín-Barbero, importante teórico dos estudos da comunicação e cultura contemporânea, busca esses conceitos, sobretudo a partir do conceito histórico de povo, em seu livro *Dos meios às mediações*. Augusto Arantes, autor do livro *O que é cultura popular*, também trabalha com essas temáticas e, para ele, cultura popular tem significados heterogêneos, dependendo dos aspectos de sua concepção.

A partir disso, será analisado o programa de auditório *Domingão do Faustão*, voltado para a massa e, por isso, visto, tantas vezes, como alienante e sem valor. Sua lógica de produção e a relação que esse programa mantém com o público há mais de 20 anos nos ajudam a entender não apenas os símbolos, códigos e linguagens da classe predominante no Brasil, como também a enxergar que a televisão pode ser valorizada por aquilo que se pretende ser como opção de entretenimento. E isso não quer dizer que suas produções são grotescas ou sem valor cultural.

## CULTURA POPULAR E CULTURA DE MASSA

Jesús Martín-Barbero, no capítulo I do seu livro *Dos meios às mediações* (2006), por meio de um resgate histórico, demonstra como se chegou à visão de povo que predomina atualmente. No Iluminismo, o povo era visto de duas formas: enquanto classe, aquele que legitima o governo civil, e, enquanto esfera cultural, para os ilustrados, é tudo que “vem varrer a razão” com superstições, ignorância, desordem etc.. O Romantismo faz um movimento de “descoberta do povo”, dando-lhe um *status* de cultura ao valorizar o sentimento, a espontaneidade e a subjetividade. Neste mesmo período, em 1784, Herder escreve *Ideias para uma filosofia da história da humanidade*, estabelecendo que a evolução humana passa pelo fato de aceitar a existência da pluralidade cultural. Ou seja, além da cultura oficial, existem outras culturas. Porém, esse mesmo movimento legitima somente a cultura que não fora “contaminada” pelo comércio. Desse período, século XVIII, até hoje, a ideia de “povo” ganha duas concepções: para o pensamento de esquerda, classe social; para o de direita, massa.

No pensamento de esquerda, os anarquistas assumem esse conceito num sentido romântico, vendo a cultura popular como uma forma de libertação social. Os marxistas assumem o conceito de classe, pensando somente no proletariado e idealizando a cultura proletária. E essa concepção que eles tinham, segundo Barbero, “revela a dificuldade para pensar a questão da pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 49). Martín-Barbero exemplifica o pensamento da direita com o período pós-napoleônico, no qual o povo é visto como uma massa e deve ser freado pela burguesia. É quando o movimento intelectual passa a controlar os movimentos populares.

Esse controle tem um sentido claro: a massa torna-se uma ameaça à ordem burguesa. A burguesia conhece a força da massa; afinal, é essa massa que a ajuda na Revolução de 1848. E, se antes o povo não era percebido, a partir desses movimentos, ele começa a aparecer no cenário social. Logo, a forma que a burguesia encontra para enfraquecê-la é deslegitimar tudo o que essa massa produz culturalmente, “a massa é incapaz de cultura” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 63).

Entre os anos 40 e 50, surge outro pensamento com os teóricos norte-americanos. Para eles, a “cultura de massa representa a afirmação e a aposta na sociedade da democracia completa” (MARTÍN-BARBERO, 2006, p. 66). Essa cultura de massa já é a produzida pelos meios de comunicação.

Antônio Augusto Arantes, em seu livro *O que é cultura popular*, diz que o conceito de “cultura popular” não é ainda definido, mas gira em torno de concepções como negação de saber e ausência. Para ele, a noção de “cultura popular” está amparada também na concepção de uma ideologia da classe dominante (1981). Ou seja, as concepções de “cultura popular” vão de uma visão romântica, na qual se destaca a tradição, o folclore, a raiz popular que resiste à dominação cultural da classe dominante, até a visão que a desqualifica como sendo o contrário de cultura, o lugar da ausência, do grotesco que, quando produzido pela Indústria Cultural, tem o objetivo de distrair o espectador em vez de formá-lo.

A própria visão da “cultura popular” como tradição apresenta, também, um traço tendencioso ao afirmar que o povo, “hoje”, não é capaz de produzir cultura. Carmen Ligia César Torres, citando Barbero, pondera que a unificação cultural, a instituição de um poder político que não dá conta da diversidade cultural, causa uma enculturação. Esta, por sua vez, modifica

o saber, dando ao popular a marca de pejorativo, exótico e folclórico, a ser estudado como objeto do passado (TORRES, 2004, p. 10).

Quando se fala de ausência de cultura é porque o conceito de cultura difundido na sociedade – e, para Augusto Arantes, foi a academia quem o difundiu – é a definição que se encontra no dicionário: saber, ter conhecimento, estar informado. No entanto, segundo o autor, o conceito antropológico de cultura é outro:

Elle constitui os diversos núcleos de identidade dos vários agrupamentos humanos, ao mesmo tempo em que os diferencia uns dos outros. Pertencer a um grupo social implica, basicamente, compartilhar um modo específico de comportar-se em relação aos outros homens e à natureza. (ARANTES, 1981, p. 26)

Se, por muito tempo, os elementos da expressão popular foram deixados de lado ou escondidos, o advento tecnológico fez com que os meios de comunicação de massa abrissem espaço para o popular através de alguns gêneros, dentre os quais o programa de auditório.

Segundo Carmen Ligia Torres, o conceito de gênero se refere à estratégia de comunicabilidade, existente na relação entre ele e os telespectadores. Semelhante a essa breve definição de Carmen Ligia Torres, Arlindo Machado afirma:

Gênero é uma força aglutinadora e estabilizadora dentro de uma determinada linguagem, um certo modo de organizar ideias, meios e recursos expressivos, suficientemente estratificado numa cultura, de modo a garantir a comunicabilidade dos produtos e a continuidade dessa forma junto às comunidades

futuras. Num certo sentido, é o gênero que orienta todo o uso da linguagem no âmbito de um determinado meio, pois é nele que se manifestam as tendências expressivas mais estáveis acumuladas ao longo de várias gerações de enunciadores. (MACHADO, 1999, p. 143)

O gênero, por ser essa estratégia de comunicabilidade e por expressar as tendências da sociedade, indica os códigos culturalmente estabelecidos e reconhecidos por quem o produz e por quem o recebe. Carmen Ligia Torres fala que o gênero se articula com a recepção, pois esta identifica nele o mundo cultural ao qual ela pertence. É no gênero que a recepção encontra e decodifica os códigos conhecidos por ela, “a partir de arranjos próprios, os incorpora e elabora de maneira complexa, para construir sentidos simbólicos para satisfação de suas necessidades” (TORRES, 2004, p. 5).

Os produtores, através de pesquisas de audiência, também conhecem os elementos do gênero com os quais o seu público mais se identifica, utilizando-os para manter os índices de audiência. Essa tática da produção, no entanto, não anula o valor do gênero, mas, sim, mostra a relação entre produção e recepção, revelando a articulação entre sociedade e cultura. “Neste sentido, o gênero se transforma de acordo com as diferentes culturas onde o produto televisivo se constrói” (TORRES, 2004, p. 6).

Ivana Bentes, em *O popular na TV: o teleshow da realidade* (2000), destaca que o período no qual a indústria televisiva se consolidava (décadas de 1960 e 1970) coincide com o período da ditadura militar. Logo, o que era mostrado na televisão não correspondia à realidade social da época e o que se tinha era uma televisão “higienizada”. Passado esse período e com a

chegada da TV a cabo no Brasil, oferecendo “cultura e arte” para quem pode pagar, a TV aberta muda sua grade de programação:

A TV aberta, sintomaticamente, tratou de mudar de discurso, descobrindo a pólvora: ‘o povo quer se ver na TV’ e passou a assumir esse imaginário popular como sua ‘base’ de sua audiência. Brega, *kitsch*, de mau gosto, são adjetivos que se costumava associar a esse imaginário popular (segundo a própria elite e classe média) e ‘chique’ é o internacional popular, o mundo de variedades, celebridades internacionais e artes. (BENTES, 2000)

Os gêneros voltados para esse imaginário popular começam a dar visibilidade a essa classe e a esse brasileiro até então desconhecidos. Um povo que não tinha o padrão para estar na TV e para ser visto. Segundo a autora, são os “sem-imagem, os excluídos da tela” (BENTES, 2000).

O popular na TV emerge neste contexto, em que os programas sensacionalistas e de variedades produzem, por um lado, uma combinação de ficção, jornalismo, fabulação e dramatização: o *teleshows* da realidade (Ratinho, Leão, Gugu, Silvio Santos, Linha Direta), uma espécie de teatralização e espetacularização do popular, que apresenta aspectos que podem ser valorados de forma negativa quanto positiva. (BENTES, 2000)

O gênero programa de auditório tem a sua origem no rádio e o seu formato vem dos Estados Unidos, abrindo um espaço para a participação popular nesse meio de comunicação. “A história mostra que as pessoas chegavam aos estúdios radiofônicos para conhecer de perto o local de onde

emanava a magia ouvida nos pequenos aparelhos a distância” (TORRES, 2004).

As rádios, aqui no Brasil, possuíam o formato semelhante ao das rádios dos Estados Unidos, e os produtores daqui percebem também que a participação popular nos programas de auditório os valorizava, tornando as atrações apresentadas mais calorosas. Em função disso, nas décadas de 1920 e 1930, o conteúdo, no Brasil, da programação radiofônica começa a se modificar, saindo de uma difusão cultural mais elitista, idealizada por Roquete-Pinto, e indo para uma programação mais voltada para as classes populares.

Muda-se o conteúdo, muda-se também a linguagem utilizada pelos artistas do rádio. Esta fica mais simples, ganha um tom coloquial e de conversa com o ouvinte para que ele se identificasse e, com isso, aumentasse a audiência.

Na década de 1950, a televisão vai utilizar o mesmo recurso para obter audiência. Além de que a própria formação da TV se dá com o *casting* das rádios, cujos artistas e produtores migram do meio radiofônico para o televisivo, quando este chega ao Brasil através de Assis Chateaubriand.

Migram também os dois produtos de sucesso nas rádios: a novela e os programas de auditório. *O Céu é o Limite* é um exemplo disso, sendo considerado um marco no gênero programa de auditório. Transmitido pela Tupi, o programa recebia candidatos que respondiam a perguntas variadas e ganhavam dinheiro quando acertavam.

A presença e a interação com o público são essenciais: pessoas comuns começam a ganhar espaço nesse tipo de programa e vivem seus

“minutos de fama”. Jogos com a participação do público disputando prêmios, show de calouros ou espaço para novos talentos, possibilidade de votar nas atrações que estão no programa até a participação da plateia cantando e respondendo aos apelos do apresentador são exemplos desse espaço aberto para pessoas comuns.

Apresentadores carismáticos também fazem parte do formato dos programas de auditório, além de um cenário que possibilita uma maior aproximação da plateia com o artista e o apresentador. Geralmente, esse cenário tem a disposição de um teatro de arena.

Ingredientes que compõem os programas de auditório, como quadros inovadores, gincanas, atrações musicais, dançarinas, celebridades falando sobre suas vidas, anônimos virando “celebridades instantâneas”, o povo que fala e o apresentador que interage com o público são os que fazem desse gênero televisivo uma mistura de atrações, sendo denominado, ultimamente, programa de variedades.

## **ANÁLISE DO PROGRAMA *DOMINGÃO DO FAUSTÃO***

A análise pejorativa que se faz sobre aquilo que é produzido para o povo e pelo povo vem ora de uma visão etnocêntrica de algumas correntes teóricas, ora do desejo de controlar a massa, como visto neste trabalho, a partir também de sua inferiorização.

A ideia de produção com baixa qualidade ou grotesca que se tem em relação aos programas populares é ilegítima quando se faz uma pesquisa sobre os meios que produzem esse tipo de entretenimento. Em relação

ao *Domingão do Faustão*, até pelo chamado padrão Globo de qualidade, é possível perceber que ser popular não é, necessariamente, ser bizarro ou de mau gosto. Até esse tipo de classificação se apoia em um cânone que estabelece, por exemplo, que o bom gosto está ligado a raízes europeias ou à cultura erudita.

Em contraponto a essas ideias e a fim de se verificar o valor daquilo que é produzido para o povo, faz-se necessária uma breve análise do programa que está há mais de 20 anos no ar, mantendo seus índices de audiência. Qual o histórico do *Domingão do Faustão*, como são definidos seus objetivos, quais seus principais concorrentes, para que público se dirige, enfim, como os profissionais encarregados da produção percebem o programa e o público para o qual ele é feito serão pontos abordados neste capítulo. Serão tomadas como base da análise a entrevista realizada com o diretor geral do programa, Jayme Praça, além de uma entrevista do apresentador Fausto Silva no programa *Marília Gabriela Entrevista*, exibido pela GNT (canal fechado da GLOBOSAT), no dia 14 de janeiro de 2007.

## O Programa e seu Apresentador

No dia 26 de março de 1989, foi ao ar, pela primeira vez, o *Domingão do Faustão*. Desde a sua estreia, o programa reúne musicais, entrevistas, variedades, brincadeiras e jogos, além de ter o mesmo apresentador. No geral, foram mais de 160 quadros existentes no *Domingão* ao longo desses anos. Jayme Praça, em entrevista concedida para este trabalho, explica a lógica de produção dos quadros que compõem o programa e que eles buscam atender a um público universal, ou seja, de diferentes classes, gêneros e idades.

A permanência do *Domingão do Faustão* há muito tempo no ar e no mesmo dia e horário deve-se, também, à figura do seu apresentador. Fausto Silva, nascido em São Paulo e com mais de 40 anos de carreira, teve uma longa trajetória no meio jornalístico, principalmente no rádio, até chegar ao programa de auditório *Perdidos na Noite* – iniciado na TV Gazeta, depois Record e, por fim, Bandeirantes –, com um formato semelhante ao do *Domingão do Faustão*, mas com uma linguagem voltada ao público adulto. A credibilidade que o apresentador construiu ao longo desses anos se dá pela escolha de uma vida reservada e pela autonomia que ele tem de escolher as marcas às quais ele vai associar a sua imagem.

### O que Define o *Domingão do Faustão* como um Programa Popular

Todo gênero reúne características que lhe darão uma determinada classificação. Um programa voltado para um número indeterminado de telespectadores, como o são os programas populares ou produzidos pela indústria cultural, precisa pensar sua lógica de produção a partir disso. Edgar Morin (1969), em seu livro *Cultura de massas no século XX*, diz que, “quando a colonização da África e a dominação da Ásia chegam a seu apogeu, começa a segunda industrialização, que se dá através das imagens e dos sonhos, Industrialização que possibilita o surgimento da Terceira Cultura”, como denomina o autor, oriunda dos meios de comunicação. Essa cultura é universal e independe de classes, gêneros ou idade.

Essa Terceira Cultura, no que tange aos programas de auditório (populares), tem por objetivos, basicamente, os seguintes: interação com a plateia, participação do público, espaço para pessoas anônimas,

aproximação do público com os seus ídolos e certa “humanização” do artista quando os bastidores da sua vida são revelados.

Para alcançar esses ingredientes, o *Domingão do Faustão* já teve mais de cem quadros, com destaques a alguns deles, como “Mano a Mano”, no qual irmãos tentavam mostrar que conheciam o comportamento um do outro através de perguntas que lhes eram feitas pelo apresentador, e “Controle Remoto”, que era um teste de conhecimento sobre a televisão. Alguns quadros marcaram o *Domingão do Faustão*, como: “Sexolândia”, “Olimpíadas do Faustão”, “Vídeocassetadas”, “Arquivo Confidencial” e quadros mais recentes como “Se Vira nos Trinta” e “Dança dos Famosos”. Em quadros como “Olimpíadas do Faustão” ou “Se Vira nos Trinta”, é o anônimo que está como a atração do programa; já no “Arquivo Confidencial”, é a oportunidade que o público tem de conhecer seu ídolo, por meio de depoimentos da sua família e dos seus amigos.

A interação com o público, herança dos programas de auditório em rádio, se faz desde a disposição do cenário – em forma de arena – até a linguagem que o apresentador utiliza com quem está em casa. Faustão faz críticas à sociedade e aos políticos e fala como se estivesse na casa do telespectador e conhecesse o seu cotidiano. Isso aparece em frases como: “E você minha senhora, que seu marido está jogado no sofá, ainda com o pijama...” ou “Você está aí, com a uma visita que chegou no horário estratégico: na hora do almoço. E são oito da noite e a visita ainda está aí, parece que vai emendar com o *Fantástico*, além de ter enchido aqueles ‘potinhos’ de Tupperware pra levar marmita pra casa” (frase dita no programa do dia 20 de maio de 2007).

Entretanto, Fausto Silva, na entrevista para GNT, falou sobre a preocupação de não mostrar atrações que considera bizarras, como pessoas com alguma síndrome. A intenção, para o apresentador, é ser popular e não popularesco, ou seja, aquilo que seria grotesco, de mau gosto. Ele destaca que, apesar do preconceito que os programas de auditório sofrem, principalmente na América Latina, eles são sucesso em todos os lugares do mundo, pois, para o apresentador, é nesse gênero o único lugar com dose de verdade e calor humano, diz o apresentador. “É o momento de o ator e o músico terem contato com o público deles; a plateia participa do *game* com o seu ídolo; o anônimo tem seu momento de fama. Então, essa coisa da alegria, da emoção, interatividade e integração é só no programa de auditório”, disse o apresentador em entrevista concedida a Marília Gabriela.

## CONCLUSÃO

Para entender a cultura popular produzida hoje pela indústria cultural, fez-se necessário destacar, neste trabalho, as seguintes questões: (1) como se construíram as diferentes concepções de povo; (2) o que é produzido pelo povo e para o povo; (3) como esses diferentes olhares sobre o povo e sua cultura coexistem na sociedade atual, ora vistos como aquilo que tem valor cultural, ora como algo alienante e inferior. E a desvalorização da cultura de massa se explica por uma visão etnocêntrica de raiz europeia, que estabeleceu um cânone do que seria ou não cultura.

Entretanto, não dá para negar nem a existência nem o valor do que é produzido pela indústria cultural a partir do advento dos meios de comunicação de massa. Para provar tal afirmação, foi analisado o programa de auditório *Domingão do Faustão*, que está há mais de 20 anos no ar,

nas tardes de domingo, como um dos líderes de audiência da TV aberta. A lógica do programa para a construção das atrações nele presentes, bem como a postura e a linguagem do apresentador – o mesmo desde a sua estreia – foram os pontos destacados neste artigo, a saber: a preocupação em não transmitir conteúdos de mau gosto ou grotescos, a exemplo do sensacionalismo construído a partir de síndromes de pessoas; presença de quadros lúdicos para que não só adultos como também crianças possam assistir ao programa; espaço dado ao público tanto nas brincadeiras de auditório quanto na fala do apresentador, que conversa com a dona de casa que está à frente da televisão. Hoje, é comum essa participação popular nos meios de comunicação, porém, principalmente na época da ditadura, a mídia não refletia a identidade da sociedade brasileira, transmitindo um conteúdo elitizado e uma aparência “higienizada”.

Ainda que visto com preconceitos apoiados na ideia de que a cultura popular é inferior, os programas de massa conseguem refletir o gosto de grande parte da sociedade, aproximando-se dela por meio da estética, linguagem e conteúdo.

## Referências

---

- ARANTES, Antônio Augusto. *O que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BENTES, Ivana. *O popular na TV: o teleshow da realidade*. 2000. Disponível em: <<http://www.posion.com.br>>. Acesso em: 23 abr. 2007.

MACHADO, Arlindo. Pode-se falar em gêneros na televisão? *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 10, p. 142-158, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famecos/pos/revfamecos/10/arlindo>>. Acesso em: 16 mar. 2007.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX – o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1969. p.15-23.

TORRES, Carmem Ligia C. L. Programas de auditório: um gênero mostrando a resistência da expressão popular nos meios de comunicação de massa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2004. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br>>. Acesso em: 16 mar. 2007.

---

\* Agradecimentos à orientação de Ilana Stronzerberg, doutora em Comunicação e professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a estes estudos de Comunicação no período da minha graduação em Jornalismo, pela Escola de Comunicação da UFRJ. Agradecimentos também pela orientação e sugestões de Décio Orlando Rocha, doutor em Linguística e professor associado da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, para este artigo.

# IDENTIDADE E ALTERIDADE EM *PARAÍSO*, DE TONI MORRISON

---

Luciana de Mesquita Silva

CEFET/RJ  
Mestra em Letras e Teoria da Literatura pela  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Doutoranda em Teoria Literária pela Pontifícia  
Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ

---

contato: [luciana.cefetrj@gmail.com](mailto:luciana.cefetrj@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo focaliza a literatura de Toni Morrison com o objetivo de contribuir para sua inserção no âmbito do pensamento crítico, literário e cultural contemporâneo. Nesse sentido, analisa-se o romance *Paraíso* (1998), com o intuito de verificar a relação entre identidade e alteridade a partir de diferentes concepções de paraíso por parte de habitantes vinculados aos contextos de Ruby e do Convento. Ruby é um espaço fechado que se configura pela presença de moradores estritamente negros, em sua maioria com visões conservadoras, enquanto o Convento se propõe como um abrigo para mulheres marcadas por uma vida de sofrimento, independentemente da cor de sua pele.

**PALAVRAS-CHAVE:** paraíso; identidade; alteridade.

**Abstract:** *This article focuses on the Toni Morrison's literature aiming to contribute to her insertion within the ambit of contemporary critical, literary and cultural thought. Therefore, the novel Paradise (1998) will be analyzed in order to verify the relation between identity and alterity concerning different conceptions of paradise by inhabitants related to the contexts of Ruby and Convent. Ruby is a closed space configured by the presence of narrowly black dwellers, most of them with conservative views, whereas the Convent stands as a shelter to women branded by a life of suffering, regardless their skin color.*

**KEYWORDS:** *paradise; identity; alterity.*

*Resumen:* Este artículo se focaliza en la literatura de Toni Morrison con el objetivo de contribuir a su inserción en el ámbito del pensamiento crítico, cultural y literario contemporáneo. Por lo tanto, la novela *Paradiso* (1998) será analizada con la meta de verificar la relación entre identidad y alteridad a partir de diferentes concepciones de paradiso por instancia de parte de habitantes vinculados a los contextos de Rubí y del Convento. Rubí es un espacio cerrado que se configura por la presencia de moradores estrictamente negros, en su mayoría con visiones conservadoras, mientras el Convento se propone como un abrigo para mujeres marcadas por una vida de sufrimiento, independientemente del color de su piel.

*PALABRAS CLAVE:* paradiso; identidad; alteridad.

A escritora afro-americana Toni Morrison é conhecida internacionalmente por romances como *The bluest eye* (*O olho mais azul*), de 1970, *Beloved* (*Amada*), de 1987, e *Jazz* (*Jazz*), de 1992. Ao longo de sua carreira literária, a autora tem sido constantemente reconhecida por seu trabalho a partir dos comentários veiculados pela crítica e dos diversos prêmios por ela recebidos. Entre eles, destaca-se o de 1993, quando Morrison se tornou a primeira mulher negra a ser agraciada com o Prêmio Nobel de Literatura.

Passaram-se cinco anos para que sua obra seguinte fosse publicada. Em 1998, portanto, é lançado *Paradise*, traduzido para a língua portuguesa por José Rubens Siqueira e publicado pela editora Companhia das Letras com o título de *Paraíso* (1998). Nele, são levantadas discussões que nos conduzem a ampliar a visão estereotipada sobre Morrison como uma escritora negra e feminista e a aproximar sua produção do pensamento crítico, literário e cultural contemporâneo. No conjunto dessas discussões, debruçamo-nos nas comunidades de Ruby e do Convento, no sentido de analisar os modos de convivência estabelecidos pelos seus moradores e sua relação com suas diferentes concepções de paraíso.

No romance em questão, o ano de 1889, nos Estados Unidos, é marcado pela peregrinação de um grupo de 158 ex-escravos do Mississippi e da Louisiana em direção a locais onde pudessem construir uma nova vida. Ao recorrerem a diversas cidades negras, os caminhantes não costumavam ser bem recebidos, devido ao seguinte fator: eram R-8 – “uma abreviação de rocha-8, um nível muito, muito profundo das minas de carvão. Gente negro-azulada, alta e graciosa” (MORRISON, 1998, p. 224). A constante segregação dos membros da excursão os conduziu à decisão de edificarem

sua própria comunidade em 1890, Haven, que significa abrigo, refúgio. Todavia, a constituição desse ambiente, que serviria como uma espécie de paraíso para seus residentes, teria como preço seu isolamento da sociedade em geral.

Edward Said, em *Reflexões sobre o exílio* (2001), sugere uma comparação entre as noções de exílio e de nacionalismos. Segundo o autor, “os nacionalismos dizem respeito a grupos, mas, num sentido muito agudo, o exílio é uma solidão vivida fora do grupo: a privação sentida por não estar com os outros na habitação comunal” (SAID, 2001, p. 50). No tocante a *Paraíso*, quando os ex-escravos passaram a não mais tolerar a humilhação por terem sido discriminados por pessoas de sua própria raça, mas de pele mais clara, resolveram construir a cidade de Haven. Tal atitude se aproxima da seguinte visão de Said: “Grande parte da vida de um exilado é ocupada em compensar a perda desorientadora, criando um novo mundo para governar” (SAID, 2001, p. 54).

Esse novo mundo criado para o povo rocha-8 era fortemente controlado por seus fundadores – os Velhos Patriarcas. Na opinião de um deles, Zechariah Morgan, era fundamental que as famílias da comunidade e seus descendentes lutassem para sustentar sua união, conservando a identidade da aliança que formavam, de modo que não viessem a se dissipar. No entanto, com o passar do tempo, algumas pessoas deixaram Haven, ocorrência que passou a preocupar os gêmeos Deacon e Steward, netos de Zechariah Morgan. Herdeiros do pensamento de seu avô, eles tomaram essa decisão: abandonar Haven para, juntamente aos demais moradores, seguirem rumo ao interior de Oklahoma.

Assim, fundada em 1950 pelos chamados Novos Patriarcas, Ruby se propunha à manutenção da história de Haven. Para tanto, determinadas imposições eram feitas aos moradores: itens diversos como televisão, discoteca, polícia, filmes de cinema, música imunda, maldade nas ruas, roubo na noite, assassinato de manhã, álcool no almoço e droga no jantar (MORRISON, 1998, p. 315) deveriam ser substituídos por uma vida dedicada à religião, segundo os princípios do Protestantismo. Nesse sentido, na visão dos líderes de Ruby, características como patriarcalismo, isolamento e intolerância aos que não faziam parte da comunidade, constituíam fatores determinantes para a proteção do local que enxergavam como paraíso. Esse pensamento conservador pode ser vinculado à reflexão de Said acerca da condição de exílio:

O exílio é uma condição ciumenta. O que você consegue é exatamente o que você não tem vontade de compartilhar, e é ao traçar linhas ao seu redor e ao redor de seus compatriotas que os aspectos menos atraentes de estar em exílio emergem: um sentimento exagerado de solidariedade de grupo e uma hostilidade exaltada em relação aos de fora do grupo, mesmo aqueles que podem, na verdade, estar na mesma situação que você. (SAID, 2001, p. 51)

O fato de os residentes de Ruby terem uma história caracterizada pela segregação, uma vez que sentiram como é ser considerado diferente, estranho, em uma sociedade na qual a cor da pele é um fator determinante para a inserção do sujeito em sua conjuntura, acabou influenciando sua maneira de lidar com os indivíduos de fora do grupo. Tal aspecto pode ser relacionado ao pensamento de Julia Kristeva em *Estrangeiros para*

*nós mesmos* (1994). De acordo com Kristeva, o termo “estrangeiro”, que significa “aquele que não faz parte do grupo, aquele que não ‘é dele’, o *outro*” (KRISTEVA, 1994, p. 100, grifo da autora), vai além da referência àquele que não é natural de nosso país. Na verdade, ele estaria dentro de nós mesmos, já que “é a face oculta da nossa identidade, o espaço que arruína nossa morada, o tempo em que se afundam o entendimento e a simpatia”. (KRISTEVA, 1994, p. 9)

Com relação a *Paraíso*, os habitantes de Ruby passaram a tomar conhecimento dessa faceta impresumível a partir de alguns acontecimentos estranhos: uma mãe foi empurrada escada abaixo pela filha de olhos frios, filhas se recusavam a levantar da cama, dois irmãos mataram um ao outro num dia de Ano-Novo, pessoas com doenças venéreas se tornaram comuns. Segundo os Novos Patriarcas, a causa de tais catástrofes não poderia ser outra – as mulheres do Convento.

Situado a 27 quilômetros de distância de Ruby, o espaço conhecido como Convento funcionava como uma escola para meninas indígenas nos anos de 1930 e 1940, porém, após diversas mudanças, passou a ser habitado apenas por Mary Magna e sua filha adotiva Consolata, cujo apelido era Connie. Esta tinha 9 anos de idade em 1925, quando Mary Magna a tirou das ruas e passou a criá-la. No fim da década de 1960, Mary Magna adoeceu e Connie se viu sozinha para cuidar de sua mãe. No entanto, a solidão que pairava na atmosfera do Convento começou a ser suavizada a partir do momento em que Connie abriu as portas de seu lar para Mavis, Gigi, Seneca e Pallas.

Cada uma dessas mulheres acabou recorrendo ao Convento, em diferentes momentos, após terem suas vidas marcadas por episódios de dor, sofrimento e distanciamento de suas famílias: Mavis era violentada por seu próprio marido e acusada de ter assassinado dois de seus quatro filhos; Seneca havia sofrido abuso sexual e namorava um criminoso; Gigi mantinha um caso amoroso com K.D., habitante de Ruby, que a humilhava, a agredia e acabou se casando com outra mulher; Pallas foi testemunha do envolvimento de seu namorado com sua própria mãe. Tais biografias, repletas de decepções, perdas, vazios existenciais, ilustram a referência de Kristeva à vida e aos laços do estrangeiro:

Não pertencer a nenhum lugar, nenhum tempo, nenhum amor. A origem perdida, o enraizamento impossível, a memória imergente, o presente em suspenso. O espaço do estrangeiro é um trem em marcha, um avião em pleno ar, a própria transição que exclui a parada. Pontos de referência, nada mais. (KRISTEVA, 1994, p. 15)

Para mulheres caracterizadas pelo exílio interior, o Convento se tornou um ambiente em que suas lembranças e traumas eram compartilhados, no intuito de serem superados. Esse processo de transformação se deve, em grande parte, à forma como Connie, “essa mãe ideal, amiga, companheira, ao lado de quem estavam protegidas de qualquer ameaça” (MORRISON, 1998, p. 300), lidava com elas. Essa preocupação de Connie com o “outro” pode estar vinculada ao fato de ela também apresentar em sua história episódios negativos: foi estuprada ainda criança e, anos mais tarde, se envolveu com Deacon, que a abandonou subitamente.

Em determinada ocasião, compreendendo a situação de suas companheiras, Connie se dirigiu a elas nestes termos: “[...] vou ensinar a vocês o que têm fome de saber” (MORRISON, 1998, p. 300). E prosseguiu: “Se têm um lugar [...] em que deviam estar e alguém que ama vocês esperando lá, vão embora. Se não, fiquem aqui e me sigam” (MORRISON, 1998, p. 300). A reação delas foi a seguinte: “todas compreenderam que não podiam ir embora do único lugar de que tinham liberdade para ir embora” (MORRISON, 1998, p. 300).

O intuito de Connie era mostrar a Mavis, Gigi, Seneca e Pallas de que forma cada uma delas poderia alcançar o paraíso, a partir do momento em que curassem suas próprias feridas: deitadas no chão, nuas, à luz de velas, elas tiveram suas silhuetas desenhadas por Connie, a qual lhes contou a história de uma mulher chamada Piedade. Em seguida, cada uma delas foi orientada a descrever sonhos baseados nas dores e sofrimentos pelos quais havia passado. Assim, pouco a pouco, todas as habitantes do Convento passaram a transferir seus traumas para os moldes de seus corpos e, conseqüentemente, tiveram suas vidas modificadas, o que podia ser observado até mesmo por aqueles que não pertenciam a tal contexto:

Uma sensação de plenitude, o ar carregado da casa, a sensação estranha e um ar nitidamente diferente nos olhos das moradoras: sociáveis e atentos quando falavam com você, calmos e introvertidos no resto (...) o alarme inicial logo se acalmaria diante da maneira adulta delas, da calma com que pareciam estar em si mesmas. (MORRISON, 1998, p. 304)

A plenitude da condição paradisíaca desejada e, finalmente, alcançada pelas mulheres do Convento, pode ser ilustrada pela chuva que havia sido longamente esperada: “se havia alguma lembrança de alertas recentes ou de intimidações de perigo, a chuva irresistível lavou tudo” (MORRISON, 1998, p. 325).

No Convento, portanto, as moradoras tiveram a oportunidade de se autoconhecer e buscar seu crescimento pessoal. A relação existente entre elas, desde o momento em que adentraram as portas desse local, permite-nos trazer à luz os pensamentos de Jacques Derrida acerca da hospitalidade:

A hospitalidade absoluta exige que eu abra minha casa e não apenas ofereça ao estrangeiro (provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro etc.), mas ao outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe *ceda lugar*, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade (a entrada num pacto), nem mesmo seu nome. (DERRIDA, 2003, p. 23-24, grifo do autor)

Ao praticarmos esse tipo de hospitalidade, estaríamos rompendo com o próprio direito de hospitalidade, com a hospitalidade condicional, aquela que pressupõe que consideremos a identidade do estrangeiro. Haveria, portanto, a existência de dois polos: a lei incondicional da hospitalidade ilimitada e as leis da hospitalidade, condicionadas e condicionais (DERRIDA, 2003).

Esses dois regimes de lei são interdependentes. Mesmo que a lei incondicional da hospitalidade esteja acima das leis condicionais, de caráter restritivo, a primeira necessita, requer e implica as outras. Trata-se, então,

de sistemas “ao mesmo tempo contraditórios, antinômicos e inseparáveis” (DERRIDA, 2003, p. 71). Segundo Derrida, a conjunção de tais princípios da hospitalidade resultaria, simultaneamente, na seguinte prática:

A chamada e o apelo do nome próprio em sua pura possibilidade (é a ti, tu mesmo, que digo “venha”, “entre”, “sim”), e o apagamento do nome próprio (“venha”, “sim”, “entre”, “quem quer que sejas tu e quais sejam teu nome, tua língua, teu sexo, tua espécie, quer sejas humano, animal ou divino...”) (DERRIDA, 2003, p. 121, grifo do autor)

No universo do Convento, as habitantes parecem ilustrar o que seria essa hospitalidade proposta por Derrida: com relação a Mavis, antes mesmo de perguntar seu nome, Connie demonstrou toda sua atenção a ela; no caso de Gigi, uma desconhecida, ela não se preocupou em deixá-la tomando conta da casa enquanto iria descansar; na vez de Seneca, no momento de sua chegada, Mavis e Gigi ofereceram-lhe uma cama para dormir e “se comportavam como se soubessem tudo a seu respeito e estivessem contentes de ela ficar na casa” (MORRISON, 1998, p. 153); por fim, Pallas, ao ser apresentada a Connie por Seneca, foi surpreendida pela seguinte atitude: “Ela só estendeu a mão e Pallas foi até ela, sentou no colo dela, choramingando primeiro, depois só chorando, enquanto Connie dizia: ‘Beba um pouco disto aqui’ e ‘Que brincos lindos’ e ‘Coitadinha, coitadinha. Magoaram a minha menina’” (MORRISON, 1998, p. 201). O comportamento das moradoras do Convento, notadamente o de Connie, “essa velha dama doce e nada ameaçadora que parecia amar cada uma delas mais que a outra” (MORRISON, 1998, p. 300), assemelha-se ao que Derrida considera como modelo de postura diante dos que advêm de um contexto diferente:

Digamos sim *ao que chega*, antes de toda determinação, antes de toda antecipação, antes de toda identificação, quer se trate ou não de um estrangeiro, de um imigrado, de um convidado ou de um visitante inesperado, quer o que chega seja ou não cidadão de um outro país, um ser humano, animal ou divino, um vivo ou um morto, masculino ou feminino. (DERRIDA, 2003, p. 69, grifo do autor)

O acolhimento existente no âmbito do Convento é contraposto pela atitude de parte dos habitantes de Ruby com relação ao outro, ao que não pertence à sua conjuntura. Tal fato pode ser ilustrado pela festa de casamento de K.D, sobrinho de Deacon e Steward. As moradoras do Convento haviam sido convidadas para o evento por algumas mulheres de Ruby com as quais mantinham contato. Nessa ocasião, Mavis, Gigi, Seneca e Pallas chamaram a atenção dos presentes quando “saíram do carro com ar de dançarinas de cabaré: shorts rosa, tops minúsculos, saias transparentes; olhos pintados, sem batom, evidentemente sem roupa de baixo, sem meias” (MORRISON, 1998, p. 183).

A reação dos residentes de Ruby, principalmente daqueles de moral conservadora, foi imediata. Na opinião do reverendo Pulliam, por exemplo, aquelas mulheres eram “como crianças, sempre à cata de diversão, devotadas a isso, sempre precisando de uma ajuda para isso. Uma carona, uma mão, uma nota de cinco dólares” (MORRISON, 1998, p. 184). Não só ele como outros homens que integravam o grupo dos Novos Patriarcas enxergavam-nas como um desafio à paz e à integridade do local que consideravam como seu paraíso. Tal pensamento os conduziu à expulsão de Mavis, Gigi, Seneca e Pallas de Ruby.

Esse episódio demonstra que a forma como as moradoras do Convento foram recebidas pelo grupo rocha-8 se distancia da sugestão de Derrida com relação à hospitalidade. Nas palavras do intelectual, no que diz respeito ao “outro”, “sem esse direito [de hospitalidade], ele só pode introduzir-se ‘em minha casa’ [...] como parasita, hóspede abusivo, ilegítimo, clandestino, passível de expulsão ou detenção” (DERRIDA, 2003, p. 53, grifo do autor). Tal intolerância dirigida àquelas mulheres parece estar relacionada principalmente ao seguinte fator: enquanto os Novos Patriarcas eram responsáveis por proteger suas mulheres, as quais acabavam dependendo deles nesse sentido, as pertencentes ao contexto do Convento demonstravam que a presença masculina era dispensável em sua residência.

Esse tópico foi comentado pela própria Morrison em uma entrevista concedida a Elizabeth Farnsworth, em 9 de março de 1998. Nela, Morrison afirmou que “Ruby tem as características, os traços do Velho Testamento. Ela é patriarcal. Os homens protegem muito suas mulheres, preocupam-se muito com seus papéis como líderes”. Para estabelecer um paralelo com a predominância patriarcalista da comunidade mencionada, Morrison prosseguiu, referindo-se ao Convento como um local que “se torna uma espécie de proteção por excelência para algumas mulheres que estão fugindo de todos os tipos de trauma” (*tradução minha*). Além disso, dando prosseguimento às palavras da autora, “elas foram profundamente ofendidas pelos homens, de forma que, embora discutam e briguem na maior parte do tempo, estão no que consideram um lugar livre”.

As habitantes do Convento, nesse sentido, representavam a diferença, a qual incomodava os homens conservadores de Ruby. Há uma relação entre essa evidência e o que Derrida discute em uma entrevista publicada em

*Papel-máquina* (2004) com o título “O que quer dizer ser um filósofo francês hoje?”. Nesse texto, o intelectual aponta para o identitarismo como a postura que determina a contraposição de um grupo ao estrangeiro: “O identitário ou o identitarismo incita, como o nacionalismo ou como o comunitarismo, a desconhecer a universalidade dos direitos e a cultivar diferenças exclusivas, a transformar a diferença em oposição” (DERRIDA, 2004, p. 312). Portanto, a identidade construída e imposta pelos fundadores de Ruby os conduziu à não-aceitação de mulheres que se comportavam de uma forma diferente da que seria ideal em sua visão. Como consequência extrema dessa postura, os Novos Patriarcas atribuíram às habitantes do Convento a causa das catástrofes que começaram a ocorrer em sua comunidade na década de 1970.

Tais acontecimentos levaram Deacon, Steward e mais sete homens a se reunirem para discutir o assunto em questão. Um dos participantes da sessão fez o seguinte comentário a respeito de Connie, Mavis, Gigi, Seneca e Pallas: “Essas putas lá sozinhas nunca botaram o pé numa igreja, e aposto com quem quiser que nem estão pensando nisso. Elas não precisam de homens e não precisam de Deus. [...] a confusão está se enfiando dentro das *nossas* casas, das *nossas* famílias” (MORRISON, 1998, p. 317). Nessa passagem, há uma aproximação com o que Kristeva chama de hospitalidade religiosa: os membros da reunião em Ruby demonstraram uma intolerância àqueles que pareciam se distanciar do Cristianismo. Nesse caso, como comenta Kristeva, “o estrangeiro não está excluído se for cristão, mas o não-cristão é um estrangeiro cuja hospitalidade cristã não é levada em conta” (KRISTEVA, 1994, p. 92).

Temendo uma possível desestruturação de Ruby, seu suposto paraíso, os nove homens que compunham a reunião chegaram a este plano: avançar contra as mulheres do Convento. Tal conclusão levantou a chama da violência, até então oculta, o que se relaciona com o seguinte pensamento de Kristeva: “Do amor ao ódio, o rosto do estrangeiro nos força a manifestar a maneira secreta que temos de encarar o mundo, de nos desfigurarmos todos, até nas comunidades mais familiares, mais fechadas” (KRISTEVA, 1994, p. 11).

Todos os detalhes da organização do ataque, em 1976, foram espionados por duas moradoras de Ruby: Lone DuPres e Soane, ambas amigas de Connie. Lone, então, resolveu se dirigir ao Convento no meio da noite com a intenção de contar às mulheres a estratégia que havia sido concebida. Essas, por sua vez, não acreditaram nas palavras de Lone e, na manhã do dia seguinte, acabaram sendo surpreendidas pelos homens que investiram contra elas: “eles atiram na branca primeiro” (MORRISON, 1998, p. 11). Após ouvirem os tiros, três das quatro mulheres que habitavam o Convento “correm para o corredor, mas se imobilizam quando veem figuras saindo da capela” (MORRISON, 1998, p. 328). Elas acabam caindo em uma armadilha, entretanto, utilizando objetos presentes na cozinha, conseguem se defender dos homens. Estes percebem, depois de algum tempo, que “as mulheres não estão escondidas. Escaparam” (MORRISON, 1998, p. 329).

Faltava uma delas – Connie. Ela estava dormindo e acordou ao escutar uma movimentação na casa. Em seguida, observou esta cena: “homens estão atirando pela janela em três mulheres que correm no meio dos trevos e das giestas. Consolata entra, berrando: ‘Não!’” (MORRISON, 1998, p. 332). O grito de Connie assustou os homens, os quais se viraram em sua direção. Um deles chamou a atenção daquela figura feminina – Deacon.

Este, por sua vez, teve a seguinte reação: “Ele perde o fôlego. Levanta a mão para deter o irmão e descobre qual dos dois é mais forte. A bala entra na testa dela” (MORRISON, 1998, p. 332).

Essa atitude dos homens de Ruby revela traços característicos do fanatismo, que estariam diretamente vinculados à agressividade. Tal fator pode ser relacionado ao que Amós Oz argumenta em *Contra o fanatismo* (2004): “se julgo algo mau, elimino-o, junto com seus vizinhos” (OZ, 2004, p. 14). Entretanto, a prática dessa brutalidade não ocorreria fortuitamente, já que “o fanatismo é, com frequência, intimamente relacionado a uma atmosfera de desespero profundo. Num lugar em que as pessoas sintam que não há nada além de derrota, humilhação e indignidade, podem recorrer a várias formas de violência desesperada” (OZ, 2004, p. 16-17). Assim, ao observarem que a continuidade da história de sua comunidade tal como fora por eles traçada poderia ter um fim, seus fundadores logo trataram de dizimar o que viam como uma ameaça. Esse foi o ato extremo cometido por parte daqueles que, desde o início da edificação do lugar que enxergavam como seu paraíso, mantiveram uma postura ligada ao fanatismo, a qual, na opinião de Oz, só poderia ser contida pelos sujeitos moderados pertinentes a cada sociedade.

As formas de pensar e de agir demonstradas pelos Novos Patriarcas acabaram sendo questionadas por alguém que apresentava um estilo equilibrado: o reverendo Misner, um pastor liberal advindo de uma congregação de fora da cidade. Este, ao mesmo tempo em que procurava um diálogo com os habitantes tradicionalistas, estimulava os jovens a não se submeterem mais à imposição das ideias dos antigos fundadores de Ruby. O fato de se contrapor a algumas atitudes conservadoras levou Misner, juntamente aos jovens, a ser tachado de traidor. Porém, o que poderia ter apenas um lado negativo passa a se revelar como algo positivo. É o que sugere Oz no trecho a seguir:

A traição não é o contrário do amor, é uma de suas muitas opções. Penso que traidor é aquele que muda aos olhos dos que não podem mudar, não mudariam, odeiam a mudança e não podem conceber a mudança, com exceção de que sempre querem mudar você. Em outras palavras, traidor, aos olhos do fanático, é qualquer pessoa que muda. (OZ, 2004, p. 22)

Nesse sentido, na visão dos habitantes conservadores de Ruby, dever-se-ia manter a comunidade em isolamento e impedir qualquer tipo de mudança. Contudo, essa intenção acabou sendo desafiada pelo próprio curso da história, através do qual foram renovadas as gerações, além de ser intensificado o trânsito de pessoas na estrada até o Convento. Ao notarem que o destino que arquitetaram para Ruby estava sendo, aos poucos, destruído, os Novos Patriarcas atacaram o Convento. As consequências desse acontecimento estão vinculadas a tal especificidade, de certa forma positiva: surgiu um chamamento à abertura, ao diálogo, à tolerância.

Em *Paraíso*, não há respostas fechadas. Não se sabe, por exemplo, quem era a mulher branca em quem os homens atiraram em primeiro lugar. Não fica evidente, da mesma forma, se quem atirou em Connie foi Deacon ou Steward. Não se chega, até mesmo, a encontrar os corpos das habitantes do Convento. Ao optar pela multiplicidade de questões levantadas em sua obra, Morrison demonstra uma postura que vai além da visão de uma escritora exclusivamente negra e feminista.

Portanto, Morrison “abriu portas para todos os tipos de coisas” ao produzir um texto fundamentado em diferentes histórias de vida, mas todas elas envolvidas com uma ideia comum – a busca pela condição paradisíaca. Tal condição, como pudemos observar ao longo deste artigo, está diretamente

vinculada à relação identidade e alteridade: “o outro”, em Ruby, é visto como ameaça à estabilidade da comunidade, enquanto que, no Convento, é peça importante para a superação de traumas e sofrimentos. Ao elaborar o romance em análise, Morrison incita a imaginação dos leitores a diversas interpretações, além de revelar uma posição que suspeita dos dogmatismos, analisa os pressupostos, e, acima de tudo, levanta discussões, discussões essas que se aproximam daquelas discutidas no âmbito do pensamento crítico, literário e cultural contemporâneo.

## Referências

---

- DERRIDA, Jacques. *Da hospitalidade*. Tradução Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.
- \_\_\_\_\_. O que quer dizer ser um filósofo francês hoje? In: \_\_\_\_\_. *Papel-máquina*. Tradução Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004. p. 305-314.
- FARNSWORTH, Elizabeth. *Conversation: Toni Morrison*. 1998. Disponível em: <[http://www.pbs.org/newshour/bb/entertainment/jan-june98/morrison\\_3-9.html](http://www.pbs.org/newshour/bb/entertainment/jan-june98/morrison_3-9.html)>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- JAFFREY, Zia. *The Salon interview: Toni Morrison*. 1998. Disponível em: <[http://www.salon.com/books/int/1998/02/cov\\_si\\_02int.html](http://www.salon.com/books/int/1998/02/cov_si_02int.html)>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

- MORRISON, Toni. *Paradise*. Nova York/Toronto: Alfred A. Knopf, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Paraíso*. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- OZ, Amós. *Contra o fanatismo*. Tradução Denise Cabral de Oliveira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- SAID, Edward. Reflexões Sobre o Exílio. In: \_\_\_\_\_. *Reflexões Sobre o Exílio e Outros Ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 46-60.

# O TRADUTOR E O INICIADOR: UMA RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA NO PROCESSO TRADUTÓRIO

---

Simone Ribeiro Meirelles

*Faculdade CCAA*

*Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do*

*Rio de Janeiro / UFRJ*

---

contatos: *simone.meirelles@faculdadeccaa.edu.br*

*srmeirelles@ig.com.br*

**Resumo:** A importância do iniciador no processo de tradução é notada por alguns teóricos da tradução. No entanto, seu papel ainda não é profundamente pesquisado e reconhecido. O iniciador permanece invisível no processo de tradução e pode ser até mesmo comparado a um “fantasma”. Para tradutores, porém, o iniciador é muito real. O objetivo deste artigo é apresentar o papel do iniciador e do tradutor e discutir a importância de ambos para a tradução de diferentes tipos de textos em nosso mundo globalizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** iniciador; tradutor; processo tradutório.

*Abstract: The importance of the initiator in the translation process is noted by some translation theorists. However his/her role is still not deeply researched and well recognized. The initiator remains invisible in the translation process and can be even compared to a “ghost”. For working translators, however, the initiator is very real. The aim of this paper is to present the roles of the initiator and the translator and discuss the importance of both for the translation of different kinds of texts in our globalized world.*

*KEYWORDS: initiator; translator; translation process.*

*Resumen: La importancia del iniciador en el proceso de traducción se observa para algunos teóricos de la traducción. Sin embargo, su papel no está todavía profundamente investigado y bien reconocido. El iniciador permanece invisible en el proceso de traducción, e incluso puede ser comparado con un “fantasma”. Para los traductores, sin embargo, el iniciador es muy real. El objetivo de este trabajo es dar a conocer el papel de iniciador y el traductor y discutir la importancia de ambos para la traducción de los diferentes tipos de textos en nuestro mundo globalizado.*

*PALABRAS CLAVE: iniciador; traductor; proceso de traducción.*

## INTRODUÇÃO

Qualquer reflexão sobre tradução deve partir do princípio de que esta é absolutamente necessária, já que permite ao leitor ler e apreciar uma obra literária ou científica escrita em um idioma diferente do seu. Apesar das dificuldades e das críticas feitas às traduções ao longo dos anos, a tradução existe e se mantém como um meio de transmissão de conhecimento entre povos e culturas.

Em um primeiro patamar de análise, a tradução envolve a transferência de uma mensagem de uma língua, convencionalmente nominada de “língua-fonte”, para outra, a “língua-alvo”. Porém, vários autores definem tradução de modos diferenciados. De acordo com Lopes (2005, p. 1), a tradução é um processo complexo de transposição de mensagens de uma língua para outra que sofre muitos empecilhos, como realidades culturais adversas, e com especificidades muito particulares, fidelidade ao texto, problemas de natureza linguística e semântica, entre outros. Esses problemas surgem, primordialmente, em textos de natureza literária que colocam o tradutor frente a estruturas abertas, com vários significados permitindo várias interpretações. Devido à incontestável importância da tradução em um mundo cada vez mais globalizado, a eficiência da tradução passa a ser cada vez mais estudada, pois a tradução tem o poder de deturpar o conhecimento de uma cultura em relação à outra se não for feita de um modo fidedigno para com os sentidos do texto original. Assim, é possível perceber que a tarefa de traduzir não é nada fácil.

A definição de tradução adotada para os fins deste artigo é a de Christiane Nord, professora de Tradução da Universidade de Ciências Aplicadas de Magdeburg, Alemanha. Segundo Nord (1991, p. 4), a tradução é um ato de comunicação intercultural. A autora (NORD, 1991, p. 4-5) considera que este ato comunicativo se desenrola da seguinte maneira: um cliente, denominado “iniciador”, aborda um “tradutor” porque necessita de um determinado “texto meta” para um determinado “recipiente”, que, no caso, é o leitor do texto traduzido. Esse texto carregará uma mensagem que esteja de acordo com a cultura e a língua onde o texto será publicado. Para que esse ato de comunicação possa acontecer satisfatoriamente, tanto o iniciador como o tradutor devem trabalhar em perfeita harmonia.

Assim, é notório que o “iniciador” e o “tradutor” são importantes elementos na produção de uma tradução. Devido a essa importância, os papéis desempenhados por esses dois profissionais da tradução serão discutidos detalhadamente a seguir.

## O INICIADOR E SEU PAPEL NO PROCESSO TRADUTÓRIO

De acordo com Nord (1991, p. 8), o iniciador possui um papel muito importante no processo de comunicação intercultural, pois é ele quem inicia o processo e determina seu curso. A função do iniciador pode ser exercida pelo autor do livro ou pelo funcionário da editora que publicará o livro na língua-alvo. Segundo Kaseva (2001, p. 1) apesar de a importância do iniciador no processo de tradução ser reconhecida por muitos teóricos da tradução, às vezes o iniciador se mantém misteriosamente invisível: é considerado um “fantasma” no processo de tradução.

Nord (1991, p. 10) aponta que o tradutor também pode ser considerado um “fantasma”, porque produz um texto a pedido de alguém e para o uso de outrem. Então, tanto tradutor quanto iniciador são considerados “fantasmas” no processo tradutório.

Contudo, para os tradutores, os iniciadores são bem reais. De acordo com Kaseva (2001, p. 1), há dois tipos de iniciadores. O primeiro é aquele que origina a ideia de que um texto deve ser traduzido. Pode ser uma pessoa fora do ambiente da editora, como o autor de um livro ou um tradutor que sugere a uma editora que o livro é “vendável” e que deve ser traduzido. O segundo tipo é aquele que realmente negocia com o tradutor para que o texto seja traduzido. Pode ser um funcionário da editora responsável por conversar com o tradutor a respeito de uma tradução.

Para Kaseva (2001, p. 1), para que um livro seja traduzido, é possível que haja a presença de um dos tipos de iniciador apenas, ou até mesmo dos dois. O público, em geral, vê a editora responsável pela publicação de um livro traduzido como o único iniciador, mas, para um tradutor, o iniciador é aquele que, de fato, encomenda a tradução.

Historicamente, o iniciador representa poder, pois é ele quem define os objetivos da tradução. O iniciador, pelo menos teoricamente, está envolvido em todas as fases do processo de tradução e possui tarefas muito específicas.

Primeiramente, o iniciador define o *skopos*, que vem a ser o objetivo, o propósito, a meta ou a função da tradução. Para explicar a noção de *skopos*, Nord (1997, p. 29) cita Vermeer:

Todo texto é gerado em função de um objetivo e deve atender a esse objetivo. A regra do *Skopos* então é a seguinte: traduzir/interpretar/falar/escrever de forma a

permitir que seu texto ou tradução funcione na situação em que é usado e com as pessoas que pretendem usá-lo, precisamente da maneira em que elas desejam que funcione. (VERMEER, 1989, p. 20 apud NORD, 1997, p. 29, grifo do autor)<sup>1</sup>

Para Kaseva (2001, p. 2), a maioria das ações de tradução envolve vários objetivos, que podem ter entre si uma hierarquia. Ao traduzir, o tradutor justifica sua escolha de um determinado *skopos* em determinada situação tradutória ou obedece aos critérios estabelecidos pelo iniciador. Assim, o tradutor procura resolver o eterno dilema que persiste em existir entre tradução livre vs. fiel. O *skopos* de uma tradução pode exigir uma tradução “livre” ou “fiel” em relação ao original, ou ainda, propor uma solução intermediária, dependendo do propósito para o qual a tradução se faz necessária.

Além disso, o *skopos* é descrito como uma “variável do receptor” ou do destinatário do texto traduzido. Para Nord (1991, p. 16-17), o sentido ou a função de um texto não são inerentes aos signos linguísticos e não podem ser simplesmente extraídos do texto por quem conhece o código. É o receptor quem dá sentido ao texto. Diferentes receptores ou o mesmo receptor, em diferentes momentos, encontrarão diferentes sentidos no mesmo texto. Essa visão é muito importante, por ressaltar que cabe ao tradutor decidir que procedimentos ou estratégias irá empregar para atingir o *skopos*, que é definido pelas necessidades do solicitante da tradução, o iniciador.

---

<sup>1</sup> VERMEER, Hans J. *Skopos und Translationsauftrag - Aufsätze*. Heidelberg: Universitat Heidelberg, 1989.

Todas as informações a respeito do propósito comunicativo que a tradução deve atingir são idealmente passadas pelo iniciador, na forma do que Nord (1997, p. 28) chama de *translation brief*, ou apresentação dos objetivos da tradução, e deve incluir as funções pretendidas pelo texto de destino, seu destinatário, o veículo no qual será transmitido, local e período em que será publicado e, se necessário, o motivo da produção ou recepção do texto.

De acordo com Nord (1997, p. 32), a partir do objetivo estipulado pelo iniciador ou tradutor, o tradutor produzirá um texto que carregue uma mensagem aos leitores que esteja de acordo com a cultura e língua onde o texto será publicado. Segundo a autora, o leitor deve ser capaz de entender o texto e este texto deve fazer sentido na situação comunicativa e cultural deste leitor.

Além de definir o *skopos*, o iniciador também dá instruções ao tradutor; fornece ao tradutor o texto de origem; dá as informações necessárias à tradução; limita o prazo de tempo em que o tradutor deverá fazer a tradução, controla a “qualidade” da tradução e paga o tradutor.

## O TRADUTOR E O INICIADOR: A PARCERIA

Algumas vezes, o relacionamento entre o iniciador e o tradutor é um pouco confuso, pois nem sempre o iniciador entende como deve ser feita uma tradução. Kaseva (2001, p. 2) aponta que

[...] às vezes, o relacionamento entre tradutor e iniciador é complicado por causa das atitudes desafortunadas do iniciador em relação à tradução que são causadas pela ignorância do iniciador sobre o que realmente envolve a tradução.

Esse desentendimento pode gerar dificuldades no processo tradutório.

Ainda de acordo com Kaseva (2001, p. 6), algumas das fontes de dificuldades de entendimento entre o iniciador e o tradutor são: 1) o tradutor pode precisar de ajuda no processo de tradução; 2) o tradutor pode não conhecer a tradução de algumas palavras; 3) o texto de origem pode ser deficiente em algum aspecto; 4) o tradutor necessitaria ter acesso a algum material de suporte que o iniciador não tenha; 5) o tradutor poderia querer contatar o autor do texto de origem ou o iniciador do primeiro tipo, aquele que sugeriu a tradução do texto, como dito anteriormente; 6) o tradutor se acha o único responsável pela qualidade do texto traduzido; 7) a tradução pode demorar mais tempo que o estimado. Obviamente, estas dificuldades podem ou não estar presentes na relação iniciador / tradutor. Segunda a autora, a melhor maneira de lidar com estes problemas é o diálogo entre o iniciador e o tradutor. Desse modo, os problemas poderão ser solucionados. Porém, aquilo a que o tradutor realmente tem de se ater são as instruções tradutórias fornecidas pelo seu iniciador.

Como bem aponta Nord (1991, p. 8), se a tradução é específica e tem uma finalidade, tem de preencher certos requisitos que são definidos pelas instruções tradutórias. Essas instruções tradutórias consistem em uma descrição dos objetivos que o iniciador tem em mente em relação ao texto traduzido, como diagramação, linguagem apropriada etc. Segundo a autora, como o iniciador geralmente não é um especialista em tradução, é difícil que consiga formular essas instruções para as traduções. Dirá, por exemplo: “Você poderia traduzir este texto para russo, por favor?”. Já o tradutor, como especialista no assunto, deverá entender a intenção do iniciador e fazer a tradução de acordo com o esperado por ele.

Para Nord (1991, p. 9), contudo, apesar de o iniciador definir todas as questões relacionadas à tradução, a responsabilidade da tradução cairá completamente sobre o tradutor. Afinal, o especialista em tradução é o tradutor, pois é ele quem conhece os procedimentos e técnicas viáveis para a tradução de textos. Na verdade, os tradutores não são livres para decidir tudo no processo de tradução, pois sofrem influência direta dos iniciadores que, muitas vezes, têm em mente apenas o lucro com a comercialização do livro traduzido e não com a aceitação e a absorção da mensagem em um texto traduzido.

Segundo Nord (1991, p. 8-9), para que uma tradução seja viável, as instruções tradutórias devem conter informações suficientes para o trabalho do tradutor. Quem serão os possíveis leitores, quando (em que época), e em que lugar o texto será lido são algumas das questões fundamentais para que uma tradução possa ser feita. As informações sobre o possível leitor do texto na língua traduzida (o *background* sociocultural e suas expectativas em relação ao texto traduzido) proporcionarão ao tradutor uma certa tranquilidade na tomada de decisões ao longo do processo de tradução.

Na maior parte das vezes, autor e tradutor estão separados em tempo e espaço e não há a possibilidade de comunicação entre os dois no momento da tradução. Para que a mensagem de um texto escrito possa ser transmitida a um determinado público em um país diferente daquele onde foi originalmente escrito, é necessário que o tradutor leve em consideração a função do texto durante a tradução, isto é, não deve se ater somente à análise do texto em si, como bem aponta Nord (1991, p. 9): “A função do texto-alvo não é alcançada automaticamente através de uma análise do texto de origem, mas é pragmaticamente definida por uma finalidade da comunicação intercultural”.

Nord (1991, p. 24) afirma que sua versão pessoal da abordagem funcionalista se sustenta em dois pilares: função e lealdade. Segundo a autora, é a combinação desses dois princípios que importa: a função refere-se aos fatores que fazem um texto funcionar da forma pretendida na situação de destino; a lealdade refere-se à relação interpessoal entre o tradutor, o autor / emissor do texto de origem, o(s) receptor(es) / destinatário(s) do texto de destino e o iniciador da tradução. A lealdade limita a gama de funções do texto de destino justificáveis. Segundo a autora, a ideia é mostrar que existem várias traduções possíveis, dependendo do tipo de público que validará o texto traduzido. Ao mudar o cliente, o veículo, o público-alvo e a finalidade pretendidos, muda-se o texto traduzido. Dessa forma, o sentido não se encontra no texto, mas é atribuído pelo tradutor conforme a situação na qual se encontra.

Colaborando com as ideias de Nord (1991), Kaseva (2001, p. 4) aponta que, na maior parte das vezes, os iniciadores não têm formação na área de línguas ou tradução. Mas, mesmo assim, o tradutor deve se ater às instruções tradutórias. Evidentemente, poucos são os “clientes” que têm noção da importância desse tipo de informação para que a tradução atinja seus objetivos. No entanto, quanto mais experiência o tradutor tiver, mais condições ele terá de inferir, interferir ou descobrir quais são os elementos necessários a uma tradução.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Nord (1991, p. 11), o tradutor não é apenas um remetente de mensagem, mas um produtor de texto na língua traduzida

que adota a intenção de uma pessoa (por exemplo, o iniciador) para produzir um instrumento comunicativo para a cultura da língua a ser traduzida. O tradutor funciona, então, como elemento de transferência, sendo, simultaneamente, receptor e reemissor (reescritor) do texto original e da própria cultura, tal como é manifestada naquela produção discursiva.

Como o tradutor lida com diferentes culturas (a de partida e a de chegada) e, por conseguinte, públicos-alvo diferentes, com diferentes conhecimentos prévios, é de se esperar que todo o texto traduzido esteja de acordo com a língua e a cultura do público-alvo. Assim, o leitor poderá fazer grande parte das suas leituras não através das obras originais propriamente ditas, mas através da “reescrita” feita pelos “reescritores”, ou melhor, tradutores.

E, para que obras traduzidas possam chegar ao público-alvo, todas as pessoas envolvidas no processo tradutório são importantes. Além do tradutor, o iniciador tem sua relevância. Por meio de suas instruções tradutórias, o tradutor terá uma descrição dos objetivos que o iniciador possui em relação ao texto traduzido. O tradutor saberá que linguagem e vocabulário utilizar para seu leitor. A tomada de decisões ao longo do processo de tradução será mais tranquila, e, conseqüentemente, o trabalho do tradutor será menos árduo e possível de ser finalizado em menos tempo.

Finalmente, verifica-se que, apesar de todas e quaisquer dificuldades encontradas no processo tradutório, a tradução continua sendo uma fonte geratriz de textos no Brasil e no mundo, o que justifica o contínuo estudo da Tradução.

## Referências

- KASEVA, Petra. Phantom hunting: tracking down the initiator of translation. *The Electronic Journal of the Department of English at the University of Helsinki*. 2001, v. 1. Disponível em: <<http://blogs.helsinki.fi/hes-eng/volumes/volume-1-special-issue-on-translation-studies/phantom-hunting-tracking-down-the-initiator-of-translations-petra-kaseva>>. Acesso em: 09 set. 2012, 15:35.
- LOPES, Lina Gameiro. A tradução de textos – dificuldades e problemas. Confluências. *Revista de Tradução Científica e Técnica*. 2005. Disponível em: <<http://www.confluencias.net/n2/lopes.html>>. Acesso em: 27 ago. 2005, 11:00.
- MEIRELLES, Simone. *Entre a fantasia e a tradução*. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- NORD, Christiane. *Text analysis in translation: theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented analysis*. Amsterdã; Atlanta: Rodopi, 1991.
- \_\_\_\_\_. Functionalist approaches explained. In: \_\_\_\_\_. *Translating as a purposeful activity*. Manchester: St. Jerome, 1997, p. 22-37.

# RECONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES FEMININAS NO *MERCADOR DE VENEZA*

---

Renata de Souza Gomes

*Fundação Unificada Campograndense*

*Mestra em Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela  
Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ*

*Pós-graduada em Supervisão Escolar pela  
Universidade Gama Filho / UGF*

*Licenciada em Português-Inglês pela  
Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ*

*Doutoranda em Interdisciplinar de Linguística Aplicada pela  
Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ*

---

contato: [renata\\_souza\\_gomes@yahoo.com.br](mailto:renata_souza_gomes@yahoo.com.br)

**Resumo:** O objetivo desse texto é estudar as identidades femininas inscritas nas personagens Pórcia e Jéssica, da obra *O mercador de Veneza* de William Shakespeare. Para atingir tal objetivo, é apresentado um breve estudo sobre o contexto histórico, cultural e social da mulher da era shakespeariana, uma análise do conceito de misoginia, bem como as considerações da crítica literária shakespeariana sobre o patriarcado.

**PALAVRAS-CHAVE:** patriarcado; William Shakespeare; *O mercador de Veneza*.

**Abstract:** *The present text aims at studying the feminine identities of the characters Porcia and Jessica in Shakespeare's The merchant of Venice. In order to achieve its goal, the text presents a brief study on the historical, cultural and social context in which women were inscribed in Shakespearean time. Furthermore, there is also an analysis about the concept of misogyny, and a presentation of the Shakespearean critics' views on patriarchy.*

**KEYWORDS:** *patriarchy; William Shakespeare; The merchant of Venice.*

*Resumen:* El objetivo de este trabajo es el estudio de las identidades femeninas de Porcia y Jessica en *El mercader de Venecia*, obra de William Shakespeare. Para lograr este objetivo se presenta un breve estudio histórico, cultural y social de la mujer de la era shakespeariana. Además, hay un análisis del concepto de la misoginia, así como las consideraciones de la crítica literaria sobre el patriarcado.

*PALABRAS CLAVE:* patriarcado; William Shakespeare; *El mercader de Venecia*.

A obra *O mercador de Veneza* figura na *Bibliografia MLA on-line* como uma das comédias shakespearianas mais populares e estudadas entre os anos 1980 e 2003, devido, em parte, ao aspecto misógino que nela figura e que suscita popularidade (RACKIN, 2005). Alia-se a isso o fato de que a peça ainda aborda a questão da usura, da natureza da lei, da interação entre país e cidade, amor e amizade, e o significado da cristandade (COHEN, 1995).

Diante dessa multiplicidade de temas, vê-se então a complexidade dessa grande obra literária, que implica também uma divergência quanto à sua classificação dentro do gênero dramático. Para Cohen (1995) e M. M. Mahood (2008), *O mercador de Veneza* é uma comédia romântica. No entanto, diante da problemática de Shylock, outros críticos, como D. A. Traversi e W. H. Auden, caracterizam-na como comédia sombria ou peça-problema, respectivamente. Considerando o enredo da personagem Pórcia, outros, como John Middleton Murry, classificam-na dentro do maravilhoso, como um conto de fadas. E ainda se pode compreendê-la como uma tragicomédia (E. K. Chambers) ou comédia irônica (A. D. Moody).

Além da curiosa divergência de classificação da peça, sabe-se que, para compor o texto da mesma, Shakespeare se inspirou em outros textos, e que seu *O mercador de Veneza* é um exemplo bem claro do que Hutcheon (2006) define como adaptação, e que, por sua vez, vem gerando ao longo da história da literatura, diversas outras adaptações sobre a instigante história de Shylock. Segundo Hutcheon, não há um texto único e autônomo e as histórias mudam para se adequar a diferentes tempos e lugares. O fato de contar e recontar as histórias não as tornam inferiores a cada repetição.

A genialidade de Shakespeare adaptou textos como “História de Gianneto de Veneza e a Dama de Belmonte”, de Ser Giovanni Fiorentino, e “The Jew of Malta”, de Christopher Marlowe, entre outros historicamente reconhecidos, para compor de forma brilhante e inesquecível o(s) enredo(s) da peça. E os críticos nem de tão longe se posicionam para declarar que o texto de Shakespeare não é original ou que é inferior. Curiosamente, muitos sequer imaginam que *O mercador de Veneza* advém de histórias preexistentes.

No que se refere aos enredos da peça que convergem para uma unidade, tem-se a história de Antonio e Shylock acerca da libra de carne, a história da escolha das três urnas com Pórcia e Bassanio e a história de Jéssica e Lorenzo. De modo importantíssimo, Midgley assinala que a relação entre esses mundos é a mesma: a relação de ser estrangeiro e, sob essa perspectiva, a peça pode ser um estudo geminado sobre a solidão, pois em um final interrogativo não há certeza de felicidade para os casais, e Shylock e Antonio enterram sozinhos suas mazelas. Leventeen (1991) escreve que o tilintar das moedas é a liga entre esses dois mundos solitários, onde tudo é permeado pelo dinheiro, sobretudo o amor.

Diante da perspectiva do amor enquanto bem e propriedade nas relações em *O mercador de Veneza*, vê-se o papel da mulher e as identidades que ela assume ou deixa de assumir através das personagens femininas. Elas são, deixam de ser e fingem ser propriedade, filhas, esposas e senhoras de si dentro de uma sociedade misógina e antissemita retratada pelo contexto sociocultural da peça.

Há um grande salto histórico entre a Belmonte e a Veneza fictícia shakespeariana de 1596 e qualquer lugar nos dias de hoje. No entanto, os avanços nos direitos da mulher e relativos à tolerância religiosa são frequentemente assaltados por retrocessos que são noticiados na mídia. O ideário misógino e antisemita são ainda arraigados na sociedade atual. Por ideologia, nesse texto, entende-se que ela representa crenças bem-sucedidas que se tornam crenças naturais, que fazem parte do senso comum, a ponto de ninguém sequer imaginar como tais ideias poderiam ser diferentes (EAGLETON, 1997).

Segundo Bakhtin (1997), as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. Dessa forma, faz-se cada vez mais necessário que as ideologias investidas diariamente nos discursos que nos constroem sejam estudadas e objetos de reflexão. É dentro dessa ótica de reflexão, construção e desconstrução, que as identidades femininas na obra *O mercador de Veneza* serão estudadas.

Para a melhor compreensão sobre a construção das identidades femininas na obra *O mercador de Veneza*, faz-se necessário estudar uma ideologia marcante na sociedade da época em que a obra foi escrita e que se sente até hoje, que é a misoginia. A misoginia, ou o ódio às mulheres, ou ainda o antifeminismo, aparece em diferentes níveis desde o pensamento grego, que orientou a formação da sociedade ocidental, e caminha ao lado do Cristianismo, entre os radicais talibãs e em algum lugar nos dias de

hoje bem próximo a todos nós. Como Holland (2006) aponta, a história da misoginia é, de fato, uma história de ódio único e duradouro que une Jack o estripador, Rei Lear e James Bond.

Segundo Bakhtin (1997), há uma miscelânea de refrões ou provérbios impessoais, desprovidos de tema, chavões batidos profundamente entrelaçados com raízes de identidade pessoal que fazem parte de uma esfera ideológica que foge à mediação da análise racional e que estão a serviço do poder. Segundo Foucault (1996), o poder não é algo confinado aos exércitos e parlamentos. O poder é, na verdade, uma rede de forças penetrante e intangível que se tece nos menores gestos e declarações mais íntimas.

Podem-se citar, como exemplo das narrativas mencionadas por Bakhtin, as histórias reunidas em *A hundred merry tales* (1964), de autoria anônima. Essas narrativas em tom cômico propagam a ideia de que as mulheres falam muito, que é preferível casar-se com uma mulher de estatura pequena porque, dos males, seria o menor, e assim por diante. Nada muito distante das contemporâneas piadas sobre mulheres louras, mulheres dirigindo ou exercendo suas profissões. Diante da banalização e da comicidade desses discursos não se percebe a misoginia como um preconceito. Sendo assim, a ideologia exerce bem o seu papel e histórias misóginas, piadas, ditos populares, crenças, verdades baseadas em textos religiosos e leis são produzidos ao longo da História para massacrar as mulheres.

Holland (2006) escreve que a misoginia é um dos preconceitos mais antigos e de mais difícil combate, justamente por ser tão arraigado e não ser nem considerado um preconceito. No entanto, ao se deparar com apenas um dos exemplos apresentados por Holland em seu livro, já é possível ver até que ponto a misoginia exerce seu poder com extrema violência.

Na Inglaterra de Shakespeare, as mulheres não tinham nenhum direito legal e não herdavam absolutamente nada. É estimado que apenas 10 por cento das mulheres soubessem ler (Holland, 2006). Muito embora as mulheres liderassem politicamente – Mary Stuart, Elizabeth, Catherine de Medici –, o *status* da mulher começou a deteriorar devido a fatores econômicos, religiosos e políticos. O trabalho das mulheres começou a ser separado dos trabalhos masculinos e elas foram restringidas ao lar (RACKIN, 2005).

Rackin (2005) lembra que a construção de uma narrativa histórica envolve, inevitavelmente, uma múltipla seleção, e as narrativas históricas que escolhemos, ou que escolhem para nós, apresentam consequências no presente e no futuro. Rackin (2005) escreve que, se a história de misoginia e de opressão que contamos é somente a do passado, corre-se o risco de complacência no presente.

Phyllis Rackin escreve, ainda, que muito da crítica literária sobre Shakespeare é escrita por homens. Dessa forma, assim como no livro questionado pela *Wife of Bath*, a história é masculina. E advém daí uma grande importância o modo como lemos Shakespeare, pois, devido ao seu prestígio cultural, esses textos “masculinos” podem influenciar na criação de modelos e valores na contemporaneidade. De modo complementar, mas não menos importante, Rackin (2005) escreve que, em pesquisa histórica,

estamos propensos a encontrar aquilo que estamos procurando. Portanto, é preciso cuidado para que a leitura não seja desviada ou usada para propósitos discriminatórios.

Mediante seu posicionamento teórico, Rackin (2005) relata que, contrariando os textos que retratam a mulher sob total repressão na época de Shakespeare, o dinheiro apagava a marca identitária da mulher e a fazia circular e ser mais bem recebida pela sociedade. As mulheres providas de capital eram mecenas no teatro, presentes na plateia teatral, negociavam, cuidavam de suas terras etc.

É interessante notar que o dinheiro – e o poder que ele traz – leva as pessoas a serem toleradas, e faz com que os preconceitos sejam apagados. Era assim que as mulheres herdeiras atraíam pretendentes (Pórcia), como os judeus que eram tolerados dentro de seus guetos devido a suas riquezas e pagamento de altos impostos ao Estado (Shylock) e também negros como o Príncipe de Marrocos, que é discriminado por Pórcia.

Quanto à historicidade nos estudos literários, Cohen (1995) escreve que a história não pode sofrer uma simplificação. Segundo o autor, é possível combinar momentos históricos às categorias interpretativas. Cohen (1995) escreve que mesmo em um texto historicamente tão distante como o de Shakespeare não é possível ser neutro na interpretação, e isso se refere ao que é dito sobre o patriarcado.

Segundo Stone (1990), durante os séculos XVI e XVII aconteceu uma série de mudanças na estrutura social e econômica das famílias de classe média e alta na Inglaterra. Sob a pressão da moral teológica, as famílias foram se tornando mais nucleares. A autoridade do pai e do marido foi reforçada dentro da família. A Reforma Protestante enfatizava que dentro de

casa se controlavam a moral e os costumes religiosos. As visões calvinistas sobre o pecado original e a necessidade de medidas sérias em direção às crianças para combater o demônio enfraqueceram e a educação clássica levou muitas crianças para a escola.

Stone (1990) escreve que, legalmente, houve mudanças quanto aos direitos das mulheres sobre a propriedade e a capacidade da família em dispor de terras e controlar o casamento dos filhos. A Reforma Protestante, segundo o autor, sacudiu os valores ingleses e o sentido de cristandade; o resultado foi a quebra de valores antigos. Dessa forma, de acordo com Stone (1990), ao declarar que houve aumento no controle e nos valores do patriarcado, convém fazer uma ressalva para mostrar que a distribuição do poder e das decisões dentro de casa dependia das características pessoais do casal.

Em *O mercador de Veneza*, as relações entre mulheres e dinheiro são duplamente problematizadas e mistificadas, segundo Leventeen (1991). A peça responde e participa das ansiedades existentes na época sobre mulher, poder e dinheiro. Para Leventeen (1991), de modo mais abrangente, a peça apresenta o patriarcado como dado e os valores miméticos da peça servem para codificar os valores patriarcais. Moisan (1987) endossa essa realidade ao escrever que *O mercador de Veneza* dramatiza a visão sobre como eram estabelecidos os valores sociais e religiosos reconciliados à ordem da nova economia.

Leventeen (1991) escreve se o que nós sabemos sobre as práticas de herança, relação de gênero e controle dos meios de produção durante o Renascimento nos ajuda a questionar os valores na peça. A autora se pergunta como uma plateia atual poderia reagir à atitude de Jéssica de fugir

de casa e gastar todo o dinheiro. Leventeen (1991) indaga se a peça em si posiciona o papel das mulheres na economia às margens da sociedade; e a crítica não tem feito o mesmo? Até que ponto a crítica sobre *O mercador de Veneza* aceita as ideologias circunscritas no texto? De modo brilhante, Leventeen (1991) cita a pergunta de Joan Kelly-Gadol e nos leva à reflexão: “As mulheres tiveram uma renascença?”.

Nesse artigo, serão enfocados os papéis de Jéssica e Pórcia. A escolha pelas duas personagens se deve pelo fato de que, contrariando o que muitos críticos apontam, as duas não representam puramente opostos, mas se complementam em suas diferenças e representam as mulheres desenhadas por Shakespeare e reconhecidas em sua contemporaneidade.

Leventeen (1991) escreve que Shakespeare parece endossar que Pórcia é a boa filha e é recompensada por isso. Mesmo contrariada e reconhecendo que ela responde a ninguém que não seja ela mesma e tendo o pai falecido, Pórcia faz a vontade paterna e coloca sua vida e sua propriedade como prêmios de um jogo de risco. A fala da dama de companhia endossa o patriarcado. Nerisa consola Pórcia, para que ela tenha paciência. Afinal, seu pai era um homem sábio, e sábios homens são iluminados no leito de morte. O pretendente que escolhesse certo uma das três urnas, sendo cada qual de ouro, prata e bronze, seria o senhor da propriedade e marido de Pórcia também enquanto propriedade.

Leventeen (1991) escreve que Shakespeare marcou bem a distinção entre Veneza e Belmonte. Em oposição ao mundo mercantilista de Veneza, o tratamento que Belmonte recebe é anacrônico e atemporal. Nesse sentido, Belmonte remete aos reinos dos contos de fada, onde Pórcia faz a vontade do rei, seu pai.

Pórcia parece realmente habitar dois mundos distintos. No primeiro, em Belmonte, na terra “paterna”, ela é alguém sem escolaridade, tem um corpo pequeno e cansado diante de um mundo tão grande, e é prêmio de um jogo de azar imposto por seu pai. No segundo mundo, que transita entre Belmonte e Veneza, ela é forte, decidida, luta por seu casamento, se apodera da lei, se traveste de homem diante de um tribunal, determina o curso da vida de Shylock e manipula o marido para continuar sendo a senhora de tudo que seu pai lhe havia deixado através da história do anel.

Em Veneza, Pórcia aparece forte aos olhos do leitor. Leventeen (1991) aponta que as venezianas eram completamente independentes, possuíam investimentos de alto risco, propriedades e ignoravam o patriarcado, herdando e deixando herança, sobretudo para mulheres da família. Dessa forma, a mãe deixava propriedades para a filha e, por conseguinte, esta passava-as à sua filha e assim sucessivamente.

Ainda dentro de uma relação monetária e de risco que perpassa toda a peça, a personagem que tem poder em oposição a Shylock é Pórcia, que é mulher e rica. Somente ela pode restituir o dinheiro que Antonio precisa para escapar de Shylock e do pagamento da libra de carne. Dessa forma, Shakespeare apresenta à plateia um ponto de virada no que concerne à relação mulher-dinheiro. Primeiramente, Pórcia é apresentada e admirada pelo dinheiro que tem e só depois pela virtude, na fala de Bassanio, que já a vê como sua futura propriedade. Diante do conflito de Antonio, é ela quem dita como a ação vai acontecer e oferece o seu dinheiro, tirando uma espécie de autoridade do marido Bassanio.

De acordo com Korda (2009), a crítica tende a ver Pórcia não como usurária, mas sim como agiota, que era algo muito comum na época. Segundo Korda (2009), muitas viúvas e mulheres não casadas eram as mais importantes provedoras de crédito tanto na área rural quanto na área provinciana.

Para essas mulheres, o empréstimo de dinheiro significava um caminho para aumentar sua autonomia. No entanto, sabe-se que havia, sim, mulheres agiotas e usurárias e que, através de seu dinheiro, controlavam a vida de muitos homens e causavam o desconforto masculino. Korda (2009) escreve que muitas dessas viúvas não eram em nada indefesas, estabeleciam contratos de empréstimo e sabiam perfeitamente cobrar de seus devedores, levando-os até o tribunal, caso fosse necessário.

O poder de Pórcia se manifesta no tribunal, onde ela se traveste de homem. Leventeen (1991) escreve que muitos estudos sobre a relação patriarcal em Pórcia mostram que, na cena do tribunal, era perfeitamente natural que ela se vestisse de homem. Ao entrar no mundo masculino, ela ganha poder, triunfa sobre o adversário, questiona a fidelidade de Bassanio por meio da entrega do anel e quebra o tratado masculino de seu casamento, estabelecendo-se a senhora de sua casa e de sua vida, fundando a base do seu casamento no poder feminino e na sua vontade.

Leventeen (1991) assinala que o discurso de Pórcia varia da submissão ao discurso de quem retém o poder. A autora também nos chama atenção para o fato de que Pórcia utiliza palavras masculinas para se referir ao seu comando na casa, como “senhor” e “mestre”. A grande questão levantada pela autora é a respeito da submissão de Pórcia ao patriarcado. A personagem

dispõe de dinheiro para salvar Antonio, consegue uma absolvição em um tribunal, mas não é capaz de aliviar sua própria melancolia se livrando das ordens do pai.

Talvez seja exatamente essa dualidade, o triunfo de Pórcia. Há um jogo de ações entre o que a sociedade espera dela e o que ela quer fazer. Pórcia não é nenhuma “megera”, casa-se, simula submissão para o marido, mas executa ações poderosas. Diante do jogo masculino/feminino, submissão/ação, Pórcia reina, conduzindo sua vida e propriedades.

Ao passo que Pórcia é elevada ao papel de heroína, Jéssica ocupa o lugar da filha desobediente e rebelde (LEVENTEEN, 1991). É interessante notar que Jéssica não tem nenhuma dúvida quanto ao que quer, quanto às coisas que não gosta e quanto ao que deve fazer. A plateia vê Jéssica reclamar do tédio que sente na casa paterna e chega a comparar a casa ao inferno. Há música na rua e ela recebe ordens do pai para fechar as janelas e não olhar os festejos. Ela é jovem e admirada por sua beleza, mas não pode viver sua juventude. A ela, são dadas as chaves da casa paterna e é ela que tem a responsabilidade de guardar o odioso lugar onde vive.

Bem diferente de Pórcia, ela não se faz de rogada e, além de não se apegar ao dinheiro do pai, ela rouba a figura paterna e renuncia, também, à herança religiosa que recebe do pai, tornando-se cristã e fugindo com um cristão. Há um total desenlace com a figura do pai e, em momento nenhum, Jéssica se lamenta ou fala do pai com carinho. Leventeen (1991) escreve que Jéssica personifica o medo masculino de que as mulheres se apoderem do dinheiro e regulem suas vidas; por isso, ela pode ser vista como a filha má.

Gross (1994) escreve que Jéssica, geralmente, é defendida sob o argumento de que ela era uma espécie de princesa presa no castelo de um terrível monstro. Diante disso, a autora se pergunta se ela realmente precisa de alguma defesa para seus atos. Leventeen (1991) assinala que a casa de Shylock nem era tão odiosa assim. Não sabemos se Shylock era um pai zeloso em excesso ou se, realmente, era um pai ruim.

Quanto à hipótese de Shylock ter sido um pai mau para Jéssica, não se tem certeza. No entanto, as únicas verdadeiras demonstrações de amor na peça são proferidas por Shylock. Quando ele descobre que a filha fugiu, há uma cena de grande dor que o leva a sair pelas ruas gritando apaixonadamente e chorando pela filha. Mais tarde, em uma conversa com Tubal, Shylock diz que preferia a filha morta ornada de todo ouro, a saber que ela fugiu com um cristão. Shylock não faz questão da fortuna que ela lhe levou, mas sim da própria filha. Shylock também expressa seu amor pela esposa falecida, Leah, ao lamentar que Jéssica tenha lhe roubado um anel que era de recordação e que ainda o trocou por um macaco. Outra demonstração de amor de Shylock acontece no tribunal, quando ele critica os maridos cristãos que não conservam o anel que as esposas lhes deram.

Dessa forma, vê-se um pai apaixonado que lamenta por uma filha que faz questão de apagar suas identidades e reconstruir sua vida longe da figura paterna. Gross (1994) lembra que as judias eram consideradas assassinas em potencial. Ao roubar o pai, Lorenzo já a considera cristã, porque ela lhes dá as riquezas que consegue pegar.

Curiosamente não sabemos se Lorenzo e Jéssica realmente se amam. Na cena da fuga, Jéssica também se traveste de homem, assume o poder masculino e foge da casa do pai, jurando amar Lorenzo. As juras de amor de Jéssica se baseiam em mostrar a Lorenzo a quantidade de riquezas que ela carrega e do que ela é capaz. Jéssica se faz atraente por meio do dinheiro do pai. Lorenzo, por sua vez, tem interesse em saber que joias lhe trará Jéssica.

As conversas posteriores do casal Jéssica-Lorenzo revelam uma Jéssica taciturna relembando casais que também fugiram e não foram felizes, como Medeia e Jasão. Adiante, com o surgimento da música, como de costume no término das comédias de Shakespeare (SPURGEON, 2006), vemos Jéssica melancólica e reclamando porque nunca se sente feliz quando ouve música doce. Então, ela é advertida por Lorenzo, que coloca a culpa em Shylock por não ter desenvolvido um espírito musical em Jéssica.

Embora Jéssica tenha fugido e se convertido ao Cristianismo, ela nunca deixou de ser tratada como “a filha do judeu” ou deixou de ser lembrada por Gobbo que os pecados cometidos pelos pais recaem sobre os filhos. Jéssica se cala e não sabemos mais dela desde sua reclamação sobre a música.

Leventeen (1991) diz que Jéssica ora se apresenta como a filha rebelde, ora figura como alguém que absorveu a cultura do patriarcado cristão. Ela agora é grata a Lorenzo pela sua benevolência e retribuirá com silêncio e obediência. Podemos nos questionar se tudo o que Jéssica queria era deixar de ser marcada pela identidade judaica que, somada à identidade feminina, a segregava na sociedade. De qualquer forma, ela termina a peça segregada, mas tolerada no mundo cristão.

Pórcia e Jéssica, com suas diferenças e percalços, se assemelham no jogo das identidades que elas exercem ao longo da peça. São mulheres, filhas, uma cristã e outra judia, ricas e esposas dentro de uma sociedade que identificava todas essas características com o nada. No entanto, ambas abriram espaço para si mesmas e dentro de suas histórias.

## Referências

---

- A HUNDRED MERRY TALES. Nova Yorque: The Citadel Press, 1964.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- COHEN, Walter. The merchant of Venice and the Possibilities of Historical Criticism. In: KAMPS, Ivo (Ed.). *Materialist Shakespeare: a history*. Londres: Verso, 1995. p. 71-92.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução Fundação Editora UNESP. São Paulo: UNESP, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia: uma introdução*. Tradução Silvana Vieira, Luiz Carlos Borges. São Paulo: UNESP/ Boitempo, 1997.
- FONTETTE, François de. *História do antisemitismo*. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

- GIOVANNI, Ser. The story of Giannetto of Venice and The Lady of Belmont. In: SPENCER, T. J. B. (Ed.). *Elizabethan love stories*. Harmondsworth: Penguin Books, 1968. p. 177-196.
- GROSS, John. *Shylock: a legend and its legacy*. Londres: Simon & Schuster, 1994.
- HOLLAND, Jack. *A brief view of misogyny*. The world's oldest prejudice. Londres: Robinson, 2006.
- HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. Londres: Routledge, 2006.
- KORDA, Natasha. Dame Usury: Gender, Credit, and (Ac)counting in the sonnets and *The merchant of Venice*. *Shakespeare Quarterly*, California, v. 60, p. 129-153, 2009.
- LEVENTEEN, Carol. Patrimony and Patriarchy in *The merchant of Venice*. In: WAYNE, V. (Ed.). *The Matter of Difference*. Materialist Feminist Criticism of Shakespeare. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1991.
- MOISAN, Thomas. 'Which is the merchant here? And which the Jew?': subversion and recuperation in *The merchant of Venice*. In: HOWARD, J. E.; O'CONNOR, M. F. (Eds.). *Shakespeare Reproduced*. Londres: Methuen, 1987. p.188-206.
- PICARD, Liza. *Restoration London*. Everyday life in London 1660-1670. Londres: Phoenix Books, 2003.
- RACKIN, Phyllis. *Shakespeare and women*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- SHAKESPEARE, William. *The merchant of Venice*. Ed. M. M. Mahood. The New Cambridge Shakespeare. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

- SHAPIRO, James. *Shakespeare and the jews*. Nova Yorque: Columbia University Press, 1996.
- SPURGEON, Caroline Francis Eleonor. *A imagística de Shakespeare e o que ela nos revela*. Tradução Barbara Heliadora. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- STONE, Lawrence. *The family, sex and marriage in England 1500-1800*. Bershire: Penguin Books, 1990.

# ESTÁGIO PÓS-DOUTORAL NO PROGRAMA DE DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE ELE

---

Márcia Nascimento

*Universidad Antonio de Nebrija*

*Mestra em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF*

*Doutora em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense – UFF*

---

contato: [marciatop@ig.com.br](mailto:marciatop@ig.com.br)

**Resumo:** Este estudo apresenta, de modo circunstanciado, um relato de pesquisa científica e intelectual, ou seja, a investigação realizada na Universidade Antonio de Nebrija. A tradução constitui um campo profícuo de reflexão no âmbito da pragmática, descrição e interpretação de línguas-culturas. Neste estudo analisam-se as relações entre a tradução e a interculturalidade, com ênfase nas competências comunicativas (textuais orais e escritas) da linguagem. Desse modo, o trabalho da tradução é compreendido como espaço de contato entre línguas e como lugar propício para inter-relações linguístico-culturais, e, em consequência, lugar privilegiado para a mediação intercultural entre comunidades. Pretendemos refletir sobre o trabalho conjunto entre a linguística aplicada e a antropologia cultural, para pensar a tradução como uma competência intercultural das línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** tradução; linguística aplicada; antropologia cultural.

*Abstract:* This study presents a reasoned, an account of scientific and intellectual, that is, the research conducted at the University Antonio de Nebrija. The translation is a reflection proficuo field, in the field of pragmatics, description and interpretation of languages-cultures. This study analyzes the relationship between translation and multiculturalism, with emphasis on communication skills (oral and written textual) language. Thus, the work of translation is understood as language contact space and a place conducive to linguistic-cultural relationships, and therefore privileged place for intercultural mediation between communities. We intend to reflect on the joint work of applied linguistic and cultural anthropology, to think of translation as intercultural competence of languages.

*KEYWORDS:* translation; applied linguistics; cultural anthropology.

*Resumen:* Este estudio presenta, de modo detallado, una memoria de investigación científico e intelectual, en otras palabras, la investigación realizada en la Universidad Antonio de Nebrija. La traducción constituye un campo proficuo de reflexión, en el ámbito de la pragmática, descripción e interpretación de lenguas-culturas. En ese estudio se analizan las relaciones entre la traducción y la interculturalidad, con énfasis en las competencias comunicativas (textuales orales y escritas) del lenguaje. De ese modo, la labor de la traducción es comprendida como espacio de contacto entre lenguas y como lugar propicio para interrelaciones lingüístico-culturales, y en consecuencia lugar privilegiado para la mediación intercultural entre comunidades. Pretendemos reflexionar sobre el trabajo conjunto entre la lingüística aplicada y la antropología cultural, para pensar la traducción como una competencia intercultural de lenguas.

*PALABRAS CLAVE:* traducción; lingüística aplicada; antropología cultural.

O projeto inicial, intitulado **Lingüística aplicada en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE – Análisis de la integración de las destrezas lingüísticas de los estudiantes brasileños: con énfasis en la expresión escrita**, foi oriundo da disciplina Teoria e Prática em Tradução da Língua Espanhola, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI, Poeta Pinto do Monteiro, com fomento da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Fundação Carolina.

No seu objetivo geral, pretendia abordar o multiculturalismo e o conceito de interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem para alunos brasileiros; técnicas de desenvolvimento da competência tradutora em aprendizes de ELE no nível mais avançado; diagnosticar deficiências específicas na formação dos professores-aprendizes, partindo da produção escrita acadêmica em sala de aula de Espanhol; informar os resultados da pesquisa e propor técnicas e estratégias eficazes para o ensino e a aprendizagem das quatro competências linguísticas.

O título do trabalho passou a **Traducción e acción comunicativa. Una perspectiva intercultural sobre el lenguaje en las lenguas-culturas español-portugués** e, em seu marco teórico, abordou basicamente os seguintes temas:

- A tarefa da tradução como competência intercultural no processo de ensino e aprendizagem de ELE.
- O processo de aquisição da competência tradutora como ação comunicativa entre culturas em contato.
- Os conceitos básicos em construção da tradução descritiva (TOURY, 2004); da etnografia da comunicação (PINTADO, 2004); da pragmática intercultural (SACRISTÁN, 1999) e da interpretação de culturas (GEERTZ, 2005).

Os resultados permitiram as seguintes reflexões e procedimentos:

- a. Comparar os dois repertórios linguísticos, língua espanhola e língua portuguesa, e identificar que as dificuldades em aprender ELE e, em consequência, traduzir no âmbito do binômio espanhol-português, por parte de alunos brasileiros, estão compreendidas no universo das palavras cognatas e falsos amigos, devido às semelhanças dessas duas línguas-culturas afins.
- b. Detectar que o trabalho da tradução é, por excelência, um ato de língua e de cultura, portanto, uma atividade de comunicação entre comunidades.
- c. Determinar que a tradução é uma mediação linguístico-cultural e configura algo mais; além disso, é uma mediação intercultural que possibilita as inter-relações entre comunidades que, por diferenças linguísticas, não são capazes de comunicar-se.
- d. Refletir sobre a teoria e a prática da tradução no processo de ensino-aprendizagem de ELE, no contexto da sala de aula, do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Espanhola de uma universidade brasileira.
- e. Inferir que a tradução é um domínio linguístico-cultural que está além dos níveis comuns de referência (MARCO, 2002) do usuário competente de línguas, por isso, identificada como uma competência intercultural, a competência tradutora, que corresponde a um domínio mais desenvolvido que está acima de todos os demais níveis de competência.

A abordagem conjunta da Linguística, da Sociolinguística, da Pragmática e da Antropologia, há algumas décadas, converteu-se num trabalho que considera o seguinte tema: o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua (L2) é também o acesso, o contato com uma nova cultura. O *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002, p. 25) enfoca a competência linguística comunicativa e suas distintas atividades da língua (compreensão, expressão, interação ou mediação). Essas atividades são perceptíveis na produção de textos orais ou escritos.

A preexistência de um sistema conceitual da língua materna (LM) e a mediação que tal sistema faz com os referentes da língua estrangeira são potencialidades de conhecimentos linguísticos que não se podem ignorar, conforme assinala Ainciburu (2007). Esse conhecimento de mundo (ou enciclopédico) consiste em tudo o que o indivíduo aprende ou por livros ou por ensino institucional, ou seja, por insumos externos à sua cognição. Já o conhecimento linguístico é uma competência cognitiva que está no interior do aluno, seja por capacidade inata, seja por motivos afetivos (interesse, motivação e contato com a língua ou cultura meta).

Na sequência, apresentam-se os pressupostos básicos para a presente investigação e algumas reflexões sobre o trabalho da tradução, o processo de interculturalidade entre povos e suas ressonâncias nas conexões entre a língua espanhola (língua de partida) e a língua portuguesa (língua de chegada).

No campo dos estudos da tradução existem três vertentes, segundo Holmes (1972), conforme compilou Gideon Toury (2004, p. 17) no livro *Los estudios descriptivos de traducción y más allá*, que trata da metodologia da investigação inserida nos estudos sobre a tradução. Assim, temos: a tradução descritiva, um ramo que configura uma recolha de fenômenos empíricos; a tradução teórica, que propõe explicar e predizer os fenômenos

da tradução, e a tradução aplicada, que consiste na elaboração de materiais e ferramentas que podem facilitar o trabalho da tradução e suas atividades de referência. É certo afirmar que todas estão imbricadas e correlacionadas, enfim, dependentes. Ainda conforme Toury:

[...] nesse mapa disciplinar, o papel do ramo descritivo é vital, já que sobre ela descansam tanto a possibilidade de formular uma teoria originada na prática da tradução como as aplicações que dela se puderem derivar. (tradução nossa)

Esse sucinto panorama sobre os estudos da tradução serviu como base para embasarmos nossas observações e podermos formular a hipótese para a investigação: a tradução consiste numa competência intercultural das línguas-culturas modernas? Essa investigação está inserida nos três ramos descritos nos estudos da tradução: descritiva (qualitativa), teórica (reflexiva) e aplicada (empírica).

A intenção do presente estudo foi realizar uma discussão, no âmbito da linguística aplicada em línguas estrangeiras, principalmente no contexto brasileiro, sobre os aspectos mais relevantes do desempenho das habilidades produtivas de falar e de escrever e das receptivas de ouvir e de ler, enfatizando a expressão escrita dos estudantes brasileiros do Curso de Letras – Espanhol da UEPB. Esses alunos e alunas são do período final do curso, portanto, acreditamos que foi possível realizar uma leitura crítica acerca das estratégias de comunicação oral e expressão escrita em ELE, tendo em consideração o papel da tradução no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, a partir de uma visão da comunicação e mediação intercultural.

O projeto político pedagógico da UEPB é orientado para um perfil do indivíduo, em formação acadêmica, baseado nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares para os cursos de Letras e Língua Espanhola como língua estrangeira. Nesse sentido, a universidade está centrada na produção de conhecimento, mas, principalmente, nas demandas socioculturais da sociedade. O objetivo principal é representar um centro de difusão de cultura e desenvolvimento das competências comunicativas, sociais e éticas da comunidade. Ou seja, os aprendizes devem alcançar um desempenho competente das línguas estrangeiras, de modo a utilizar a língua espanhola corretamente, com eficácia e eficiência. Seguindo as diretrizes oficiais da educação, a universidade pretende formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de desenvolver as línguas, em especial a fala, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 1996, p. 24).

Assim, a UEPB, na sua habilitação em ELE, de modo dialógico, dinâmico e discursivo, tem o objetivo de desenvolver as quatro habilidades linguísticas em espanhol, levando em conta suas variedades e diversidades de registros. No período, como professora visitante no curso de espanhol, observou-se que a expressão da escrita é o melhor meio de desenvolver estratégias de comunicação oral, como também das outras habilidades linguísticas. Para nós, o estudo dos marcadores discursivos e seus conectores textuais, por exemplo, serve não só para dar coerência e coesão às produções escritas, bem como para a ampliação do léxico, uma ferramenta a mais para as capacidades linguísticas e cognitivas dos aprendizes de ELE.

A importância que vem ganhando o estudo do trabalho da tradução e suas ressonâncias no campo da Linguística Aplicada, ao ensino-aprendizagem do ELE, poderia se explicar diante do fato de que os novos desafios em torno da disciplina têm solicitado novas reflexões, intervenções linguístico-culturais

e métodos mais atrativos para a aquisição da competência tradutora. Nesse sentido, gerar propostas de trabalho adequadas às necessidades específicas e às características dos estudantes brasileiros, e refletir acerca da cultura, sociedade e língua no par espanhol/português pode significar uma introdução inovadora no enfoque por tarefas, no estudo da teoria e prática da tradução e no ensino-aprendizagem de ELE.

A abordagem intercultural nos sistemas educativos brasileiros, considerando as disparidades e proximidades entre as línguas neolatinas em foco (espanhol-português), está em consonância com a aprendizagem e o ensino de ELE, considerando a dimensão de alteridade e diferenças culturais, longe de ser considerado método exótico ou tropicalista. Como se afirma desde o princípio, ensinar a traduzir, portanto, é ensinar a desenvolver competências comunicativas interculturais.

Todas essas reflexões sobre a linguagem e seu uso competente e intercultural permitiram traçar um conjunto de referências e ressonâncias do trabalho da tradução como competência comunicativa intercultural. Além de consolidar a tradução como uma ação interativa e mediadora entre línguas-culturas (espanhol-português). Como o princípio básico das diretrizes do sistema educativo brasileiro é de uma formação e capacitação profissional interculturalmente competentes, podemos observar que a formação de tradutores é um modo criativo de desenvolver a competência comunicativa, em textos, contextos, falas e culturas em contato permanente.

Nesse sentido, confirma-se a hipótese em questão, de que a tradução é uma competência intercultural das línguas-culturas modernas. Para tanto, tomamos o trabalho da tradução como uma unidade linguística inscrita nos atos de fala e de cultura, analisando tal inscrição sob o conceito semiótico, linguístico e cultural dessa atividade da linguagem.

A competência tradutora foi vista a partir de uma interpretação evolutiva, de caráter longitudinal e primário, do sistema comunicativo humano de língua (materna, estrangeira, interlíngua). Conforme Toury (2004, p. 319), os estudos de tradução devem levar em conta que a tradução é uma habilidade diferenciada, “posto que o que está em jogo não é uma ou outra variável, mas a totalidade de fatores que podem desempenhar um papel na tradução como interação comunicativa” (tradução nossa).

Esse pensamento de que os conceitos, valores e contextos sociais estão a serviço da construção social do significado através do trabalho da tradução é uma prática da sociedade que tem o mesmo instrumento comum, tanto na Linguística Aplicada como na Antropologia Cultural: a interação por intermédio da linguagem humana. Isto exposto, a intenção dessa investigação foi propor uma discussão mais detalhada sobre a tarefa da tradução e suas possíveis aplicações em uma interpretação intercultural de diferentes línguas-culturas, aqui, da cultura de origem, a da Espanha, e da cultura receptora, a do Brasil. Uma contribuição sensível para as reflexões sobre o trabalho do mediador intercultural, o tradutor, nas inter-relações entre os dois repertórios linguístico-culturais em diferença.

Ao dirigir nossas reflexões sobre o trabalho da tradução como um ato comunicacional, reinterpretado e retroalimentado com uma perspectiva intercultural da linguagem, talvez possamos contribuir para uma compreensão do papel do tradutor. Tais inter-relações entre tradução e ação comunicativa, etnografia e linguística, enfim, língua e cultura, são uma mostra da finalidade primordial da tradução: a de dar acesso à língua-cultura estrangeira para os indivíduos de cultura meta que não conhecem essa outra cultura. O tradutor, arriscando-nos a afirmar, é um agente mediador

intercultural que funciona como peça fundamental para os processos de globalização, internacionalização e mundialização de culturas em contato.

Os estudos descritivos de tradução, a pragmática intercultural ou a interpretação de culturas foram conceitos em construção primordiais para essa compreensão da atividade tradutora como competência intercultural do uso eficiente e eficaz das línguas. Através de seu uso semiótico, que consiste no ato comunicacional em si, considerando ou reconhecendo os signos culturais de uma dada comunidade linguística. Nossos professores-aprendizes adquirem competências tradutoras, conscientes ou não, no binômio espanhol-português.

Seguindo a lógica de Jakobson, que parte da linguística para distinguir os tipos de tradução: intralinguística (interpretação dos signos verbais mediante outros signos dessa mesma língua); interlinguística (interpretação dos signos verbais de uma língua mediante os signos verbais de outra língua) e intersemiótica ou transmutação (interpretação dos signos verbais mediante sistemas sígnicos não verbais), na atividade tradutora o texto assume um aspecto ou configuração dialógica, é fenômeno linguístico-cultural tanto na tradução interlinguística quanto na intralinguística, existem elementos sociais aparentes, implícitos, que o tradutor intercultural deverá ser capaz de captar. Esses elementos linguísticos ou culturais estão além da letra e os sistemas semióticos interpretativos ajudam a perceber. Podemos dizer que numa tradução intercultural estão presentes, no texto meta, os gestos, os sabores, os atos e os costumes de uma comunidade. Em resumo, esses elementos personificam-se num texto, através da tradução, elementos que estão dentro ou fora do texto base para a tarefa tradutora.

Durante nossa investigação, essa relação semiótica foi importante para a análise da tradução como uma ação comunicativa, na medida em que consideramos tanto o texto escrito como o oral no processo de inter-relação entre homem, texto e contexto social. Toury assinala sobre os estudos da tradução:

É certo que chegar a ser um tradutor especialista supõe adquirir rotinas cada vez mais elaboradas. Atuar automaticamente, de acordo com um condicionamento normativo em um estágio demasiado inicial, pode funcionar contra a evolução de um tradutor em formação, o que deveria acontecer de maneira progressiva. O que necessitam realmente os alunos é a oportunidade de abstrair seus próprios princípios e suas rotinas de exemplos de comportamento concreto, com a ajuda de respostas à sua atuação que sejam as mais variadas possíveis. Assim, durante o período de aprendizagem, os conceitos-chave mais adequados a partir de um ponto de vista pedagógico são os relacionados com a experimentação, exploração e descobrimento. (TOURY, 2004, p. 321, tradução nossa)

Essa sucinta citação sobre a formação em tradução pode orientar a experiência em teoria e prática da tradução em ELE que tentamos implementar no âmbito da educação superior, formação de professores de Espanhol como língua estrangeira na UEPB e edificar algumas observações que conduziram a presente investigação em Linguística Aplicada ao ensino de ELE. Como pudemos observar através de nossa experiência em sala de aula, é frequente encontrar dificuldades na aprendizagem, conhecimento e aquisição de espanhol, principalmente no contexto de língua materna, português na variação brasileira.

Os educadores também encontram dificuldades para desenvolver um programa ou uma disciplina que atendam às especificidades do trabalho da tradução, esse é um dos desafios mais comuns no contexto educacional brasileiro. Muitas vezes, existem programas ou disciplinas nas licenciaturas em Língua Espanhola, mas não têm planejamento de materiais, livros e recursos didáticos propícios para o ensino da tradução. Desse modo, somos sujeitos, partícipes, mediadores e aprendizes dessa prática importante em qualquer processo de ensino-aprendizagem de ELE. A intenção de nossa experiência foi construir uma metodologia inspirada nos pressupostos do enfoque instrumental de leitura, tradução e produção escrita em espanhol, seja em traduções e interpretações, seja em versões e conversões da linguagem. Considerando esse instrumento para uso específico do espanhol como material de apoio na formação de possíveis tradutores.

Durante esse processo, realizamos a coleta de dados para consubstanciar a presente investigação. Os resultados foram apresentados, como se observa no transcurso de nosso próprio texto. Quiséramos ter podido fazer um estudo mais substancial sobre o trabalho da tradução, entretanto, ao empreender essas considerações finais, vimos que, mesmo de modo incipiente, essas são apenas reflexões mais detalhadas da investigação sobre o binômio espanhol-português. O trabalho da tradução é visto como um ato de fala, portanto, e a sua relação intrínseca com a ação comunicativa é um caminho para o ensino-aprendizagem de línguas (materna ou estrangeira), a partir de uma perspectiva intercultural sobre o processo de tradução, ensino e aprendizagem, não apenas sobre o produto final da tradução: o texto.

Nosso estudo pretendia verificar as inter-relações teóricas e práticas entre os estudos da Linguística Aplicada e da Antropologia Cultural, tendo o trabalho da tradução como competência intercultural no processo de aquisição de segundas línguas ou como ato de interação e integração social entre Espanha e Brasil. Concluindo, a compreensão e expressão comunicativa humana (escrita ou oral), compreende sempre uma manifestação linguístico-cultural, uma mediação intercultural, um ato de língua ou de fala, e o produto final configura sempre um texto (do latim *textum*) que, por sua vez, significa tecido, que, em sua tessitura, compreende uma trama (da palavra, do gesto e da linguagem) de fios que ajudam a descrever, traduzir ou interpretar línguas-culturas.

## Referências

---

- AINCIBURU, Maria Cecilia. *La adquisición del léxico en las lenguas afines*. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de español como lengua extranjera (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija, 2007.
- ALBIR, Amparo H. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999.
- ASAD, Talal. The concept of cultural translation in British Social Anthropology. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George E. *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*. Los Angeles: University of California Press, 1986.

- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução Aurora Fornoni Bernadini. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.
- BLINI, Lorenzo. La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático. *EntreCulturas: revista de traducción y comunicación intercultural*, Málaga, n. 1, p. 45-60, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.entreculturas.uma.es>>. Acesso em: 29 jul. 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 151, 8 ago. 2005. Seção 1, p.1.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASADO, Ana B.; GUERRERO, María D. La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. In: *Congreso nacional de ASELE*. El español como LE: de la teoría al aula, 3., 1991, Málaga. Actas... Málaga: ASELE, 1993. p. 393-402.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madri: Instituto Cervantes, 2002.

- FERNANDEZ, Gretel Eres; FLAVIAN, Eugenia. La traducción de textos técnicos español/portugués: interferencias e (ir)responsabilidades. *Entreculturas*: revista de traducción y comunicación intercultural, Málaga, n. 1, p. 303-316 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.entreculturas.uma.es>>. Acesso em: 29 jul. 2011.
- GARGALLO, Isabel dos Santos. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madri: Arco Libros, 2004.
- GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Trad. Alberto L. Bixio. Barcelona: Gedisa, 2005.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1999.
- LACORTE, Manel. *Lingüística aplicada del español*. Madri: Arco Libros, 2007.
- LLISTERRI, Joaquim. El español y las nuevas tecnologías. In: LACORTE, Manel. *Lingüística aplicada del español*. Madri: Arco Libros, 2007.
- LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel dos Santos. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madri: SGEL, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Tradução Elaine E. A. Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.
- MARTINI, María L. De la traducción al portugués. In: *Congreso nacional de ASELE*. El español como LE: de la teoría al aula, 3., 1991, Málaga. Actas... Málaga: ASELE, 1993. p. 403-408.

- MASIP, Vicente. Semántica. Terminología y modelos en contraste. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, Madri, n. 17, p. 239-270, 2007.
- MATOS, Sergio. A cultura pela língua. Algumas reflexiones sobre pragmática (inter) cultural e ensino-aprendizagem de língua não materna. In: *O fascínio da linguagem*. Homenagem a Fernanda Irene Fonseca, 2007, Porto. Actas... Porto: Universidade do Porto, 2008. p. 391-406.
- ORTIZ, Javier; MATA, Manuel. Traducción e interpretación, y español. In: LACORTE, Manel. *Lingüística aplicada del español*. Madri: Arco Libros, 2007.
- PINTADO, Margarida del Olmo. Aportaciones de la etnografía de la comunicación. In: LOBATO, Jesús Sánchez; GARGALLO, Isabel dos Santos. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madri: SGEL, 2004.
- SACRISTÁN, Carlos H. *Culturas y acción comunicativa*. Introducción a la pragmática intercultural. Barcelona: Octaedro, 1999.
- TOURY, Gideon. *Los estudios descriptivos de traducción y más allá*. Metodología de la investigación en estudios de traducción. Trad. Rosa Rabadán y Raquel Merino. Madri: Cátedra, 2004.
- YEBRA, Valentín G. *Teoría y práctica de la traducción*. Madri: Gredos, 1983.

# DIRETRIZES PARA SUBMETER TRABALHOS

1. Os trabalhos devem ser inéditos e originais.
2. A Revista **INTERSIGNOS** aceita publicar trabalhos nos seguintes formatos discursivos: artigo (entre 10 e 15 páginas), ensaio (entre 10 e 15 páginas), relato ou resumo de pesquisa (entre 5 e 10 páginas). A Revista também publica, a cada edição, uma entrevista com algum expoente na área (entre 3 e 5 páginas).
3. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos, fotografias ou outros recursos visuais devem ser encaminhados em CD-R separado, enumerados com algarismos arábicos, com as respectivas legendas e a indicação, no texto, do lugar em que devem ser inseridos.
4. Os trabalhos serão apreciados pelo Conselho Editorial, que poderá sugerir reformulações, a fim de que atendam à proposta editorial da publicação. Os textos aprovados são revisados e corrigidos ou adequados aos padrões editoriais. Qualquer modificação significativa será previamente apresentada ao autor, para sua consideração. Os trabalhos que não atendam às orientações serão devolvidos para correção e ajuste. Aqueles que não forem aceitos pelo Conselho não serão devolvidos. Em qualquer dos casos, o autor será comunicado sobre o parecer do Conselho Editorial. A revisão tipográfica é de responsabilidade da equipe da revista.
5. O autor do texto aprovado deverá ceder os direitos autorais à Waldyr Lima Editora por meio de carta de cessão de direitos (cujo modelo será fornecido pela Faculdade CCAA) devidamente assinada. Fica permitida a reprodução total ou parcial dos trabalhos aceitos para publicação, desde que citada a fonte. Os autores têm exclusiva responsabilidade pelos trabalhos por eles assinados e pelas opiniões que expressem, direta ou indiretamente, em seus respectivos textos.
6. Os trabalhos devem ser enviados por e-mail ou CD para [intersignos@grupoccaa.com.br](mailto:intersignos@grupoccaa.com.br) e, em texto impresso, via SEDEX, para Av. Marechal Rondon 1.460, Riachuelo, Rio de Janeiro – RJ, CEP: 20.950-202, aos cuidados dos editores.

## **Orientações e normas técnicas de apresentação do trabalho:**

Formatação dos textos: programa Word, papel A4, fonte Arial, corpo 12, espaço entre linhas 1,5 (um e meio), texto justificado, 1 cm de recuo no início do parágrafo, 3cm de margens esquerda e superior, 2cm de margens direita e inferior, páginas numeradas.

Estrutura dos trabalhos:

1. Elementos pré-textuais:

- a) Título: primeira linha, caixa-alta, conciso, objetivo e claro. Se houver subtítulo, deve vir na linha seguinte, também em caixa-alta;
- b) Nome e identificação do autor: duas linhas abaixo do título, alinhados à margem esquerda. Após o nome do autor, indicar formação acadêmica, instituição à qual está vinculado e e-mail para contato;
- c) Resumo do trabalho: três linhas abaixo da identificação do autor; entre 5 (cinco) e 10 (dez) linhas; versão em português, inglês e espanhol; colocar a palavra RESUMO em caixa-alta, seguida de dois-pontos; texto justificado, espaço simples; texto objetivo, conciso e claro, redigido de acordo com as normas de formatação textual da ABNT;
- d) três palavras-chave que expressem os conceitos centrais do texto, em português, inglês e espanhol.

2. Elementos textuais:

- a) Alinhamento: justificado em todo o texto;
- b) Espaçamento: 1,5 (um e meio) entre linhas e parágrafos, duplo entre partes do texto (citações diretas longas, tabelas, ilustrações etc.);
- c) Citações:
  - i) citação indireta (paráfrase): no corpo do texto, indicando-se o ano de publicação da obra, entre parênteses, após a menção do nome do autor;
  - ii) citação direta: no corpo do texto, até 3 linhas, entre aspas. Acima de 3 linhas, fora do corpo do texto, em parágrafo separado, com um recuo de 4cm a partir da margem esquerda, espaço entre linhas simples e em corpo 10. Após as citações, indicam-se, entre parênteses, nome do autor em caixa-alta, ano de publicação da obra e número da página onde se encontra a citação.

3. Elementos pós-textuais:

Referências: aquelas usadas para elaboração do texto, e conforme normas da ABNT.

## Entrevista

**Estudo de idiomas, as línguas minoritárias e ou esquecidas: Brasil, Espanha e Peru com Prof. Dr. Miguel Zugasti, Universidad de Navarra – UNAV – Espanha, e Prof. Dr. Eduardo Francisco Hopkins Rodríguez, Pontificia Universidad Católica del Peru e Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

Rodrigo da Cruz Alves • Nélide da Costa Melo

**A palavra como arma: vontade de poder e tabu em *Lavoura Arcaica***

Alexandre Amorim

***La fiesta del Chivo* e a representação alegórica**

Diego Almada Pires

**Tradução e criação: em torno de Machado de Assis**

Bethania Guerra de Lemos

**Circunscrevendo um caminho em análise do discurso: linguagem-representação e linguagem-intervenção**

Décio Rocha

**Ensino de espanhol em perspectiva enunciativa: gêneros do discurso e tipologias textuais**

Fabio Sampaio de Almeida • Maria Cristina Giorgi

**Um gênero popular na indústria cultural: o programa de auditório**

Juliana Silva Rettich

**Identidade e alteridade em *Paraíso*, de Toni Morrison**

Luciana de Mesquita Silva

**O tradutor e o iniciador: uma relação de interdependência no processo tradutório**

Simone Ribeiro Meirelles

**Reconstrução das identidades femininas no *Mercador de Veneza***

Renata de Souza Gomes

**Estágio pós-doutoral no programa de doutorado em linguística aplicada ao ensino de ELE**

Márcia Nascimento



[www.faculdadeccaa.edu.br](http://www.faculdadeccaa.edu.br)

ISSN 1982-2685



9 771982 268351

