Atividades tradutórias para ensino de alemão: uma análise baseada em argumentos contrários à tradução no ensino línguas estrangeiras

[Translation activities for the teaching of German: an analysis based on arguments against translation in foreign language teaching]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-883722381

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista[1]

Abstract: Translation can be considered a methodological tool for teaching foreign languages, and different researches present multiple didactic-methodological proposals for the insertion of translation in teaching/learning contexts. However, the fact that arguments against the use of translation in this context continue to exist, suggests that such researches are not sufficiently known. This article presents an analysis of translation activities for teaching the German language, extracted from a bibliography in German on the subject, compiled in recent years. It was verified how these activities are proposed and if they are related to the roles historically assigned to translation in language teaching. The aim was to identify characteristics in the activities that allow confirming or refuting criticisms against the use of translation in teaching. The bibliography that was studied contains proposals for reformulation of known translation activities, as well as new ideas and suggestions. It is observed that translation continues to be a part of classroom practice and that, through the influence of more recent perspectives on language teaching, the ways of using it are constantly modified, so that existing criticisms are not justified. The research aims to contribute to the dissemination of new ways of using translation in teaching German as a foreign language.

Keywords: Translation activities; Teaching; German as a foreign language.

Resumo: A tradução pode ser considerada um recurso metodológico para o ensino de línguas estrangeiras, sendo que diferentes pesquisas apresentam múltiplas propostas didático-metodológicas para sua inserção em contextos de ensino/aprendizagem. No entanto, a manutenção dos argumentos contrários ao uso da tradução nesse âmbito sugere que essas pesquisas não são suficientemente conhecidas. Este artigo apresenta uma análise de atividades de tradução voltadas para o ensino da língua alemã, extraídas de uma bibliografia em língua alemã sobre esse tema, compilada nos últimos anos. Verificou-se de que modo essas atividades são propostas e se estão relacionadas aos papéis atribuídos historicamente à tradução no ensino de línguas. Visou-se identificar, nas atividades, características que permitam confirmar ou refutar críticas contrárias ao uso da tradução no ensino. A bibliografia estudada contém propostas de reformulação de atividades de tradução utilizadas anteriormente, assim como novas ideias e

[1] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rodovia Araraquara-Jaú Km 1, Araraquara, SP, 14800-901, Brasil. E-mail: macrisevangelista@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7658-766X

CC BY-NC

sugestões. Observa-se que a tradução continua a fazer parte das práticas em sala de aula e que, por influência de perspectivas mais recentes sobre o ensino de línguas, as formas de utilizá-la são constantemente modificadas, de modo que as críticas existentes não se justificam. A pesquisa visa contribuir para divulgação de novas formas de utilização da tradução no ensino de alemão como língua estrangeira.

Palavras-chave: atividades de tradução; ensino; alemão como língua estrangeira.

Zusammenfassung: Übersetzung kann als methodisches Mittel für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Mehrere didaktisch-methodische Vorschläge für ihre Anwendung in den Lehr-/Lernkontext werden in unterschiedlichen Studien präsentiert. Das Bestehen der Argumente gegen die Übersetzung in diesem Zusammenhang deutet jedoch darauf hin, dass diese Studien nicht ausreichend bekannt sind. Dieser Artikel stellt eine Analyse von Übersetzungsaufgaben für den Deutschunterricht vor, die aus einer in den letzten Jahren erstellten Bibliografie zu diesem Thema entnommen wurden. Die Analyse versucht zu identifizieren, auf welche Weise diese Aufgaben vorgeschlagen und ob sie von den historischen Rollen der Übersetzung beim Fremdsprachenlernen beeinflusst werden. Somit sollten Aufgabenmerkmale zur Bestätigung oder Widerlegung der Kritikpunkte gegen den Einsatz von Übersetzung im Unterricht identifiziert werden. Die untersuchte Bibliografie enthält Vorschläge zur Neuformulierung der bisher verwendeten Übersetzungsaktivitäten sowie neue Ideen und Anregungen. Es wurde festgestellt, dass die Übersetzung weiterhin Teil der Unterrichtspraxis ist und dass ihre Anwendung durch den Einfluss modernerer Ansätze ständig modifiziert wird, sodass die bestehenden Kritikpunkte nicht gerechtfertigt sind. Die Forschung soll zur Verbreitung neuer Verwendungsformen der Übersetzung beim Lehren des Deutschen als Fremdsprache beitragen.

Stichwörter: Übersetzungsaktivitäten; Lehren; Deutsch als Fremdsprache.

1 Introdução

Neste artigo, apresenta-se uma pesquisa que tem como objetivo analisar atividades de tradução catalogadas durante um levantamento bibliográfico sobre o tema "tradução e ensino de línguas", realizado nos últimos anos. Em consonância com minha área de atuação profissional, esta pesquisa explora especificamente a bibliografia em língua alemã obtida nesse levantamento, para verificar propostas para utilização da tradução no ensino de alemão como língua estrangeira (LE) presentes nessa compilação. Os trabalhos analisados possuem caráter essencialmente teórico, mas a pesquisa buscou, nesses trabalhos, propostas didático-metodológicas de atividades que envolvem o uso da tradução.

As propostas encontradas são analisadas com base em argumentos contrários ao uso da tradução discutidos na bibliografia, para verificar se contêm características que justifiquem esses argumentos ou que, em oposição a isso, contribuam para defender o uso da tradução no ensino de LE.

O levantamento bibliográfico realizado permitiu obter cerca de mil referências bibliográficas. Esse resultado aponta que, apesar da convicção (ainda) vigente de que a

tradução deva ser excluída das abordagens de ensino de LE, com se postulava sobretudo no século XX, esta continuou a fazer parte do ensino/aprendizagem de LE e a ser alvo de pesquisas variadas. Porém, os resultados dessas pesquisas não são suficientemente conhecidos e não foram convertidos em orientações para acadêmicos e professores de LE. Como aponta Zojer (2009):

> as orientações didáticas e metodológicas resultantes ainda não foram 'traduzidas' em ações na sala de aula. Consequentemente, tradução como uma ferramenta de ensino ainda está aguardando para ser reposicionada para assumir – de uma vez por todas – seu lugar legítimo no contexto da aprendizagem da segunda língua. (ZOJER 2009: 31)[2]

O tema "tradução no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras" foi escolhido para esta pesquisa com a intenção de contribuir para sua (re)inserção nas discussões sobre metodologias de ensino de línguas. Como será exposto a seguir, a tradução foi considerada um elemento central em diferentes abordagens e métodos de ensino de LE, mas também foi proibida na vigência de alguns deles. Esse "banimento" da tradução levou a críticas que continuam sendo repetidas por diferentes profissionais, por vezes sem uma avaliação aprofundada sobre elas (COOK 2007: 1-2) e sobre as possibilidades que a tradução oferece para a aprendizagem.

A bibliografia coletada apontou diferentes publicações contendo argumentos contrários à utilização da tradução no ensino de LE, entre as quais destacam-se Atkinson (1987); Cook (1998; 2007); Zojer (2009) e Artar (2017). Alguns dos argumentos evidenciados nesses trabalhos são tomados como critérios para a análise das atividades de tradução desenvolvida e, por isso, são comentados a seguir.

Segundo Cook (2007: 396-397), muitos argumentos contrários ao uso da tradução no ensino de LE referem-se a questões como sua associação a um "ensino autoritário, aulas maçantes, foco na forma em vez da função, escrita em vez de fala, correção em vez de fluência, produção forçada em vez de automatização".[3] O artigo de Souza (1999) também discute argumentos contrários à tradução no ensino de LE, entre os quais destacam-se, para esta pesquisa, a possibilidade de que atividades de tradução induzam a estabelecer relações de correspondência ou equivalência entre duas línguas, a ideia de que

[2] "The resulting didactical and methodological guidelines have not yet been 'translated' into action in the classroom. Consequently, translation as a teaching tool is still waiting to be repositioned in order to reclaim – once and for all – its rightful place within the second language learning framework." (ZOJER 2009: 31)
[3] "[…] as though all uses of translation were inevitably connected to authoritarian teaching, dull lessons, form rather than function, writing rather than speech, accuracy rather than fluency, and laboured rather than automated production." (COOK 2007: 396-397)

seja desejável realizar traduções literais, palavra por palavra, além do entendimento de que o uso da tradução não seria compatível com a Abordagem Comunicativa (ACom).

Um outro argumento critica o emprego da tradução quando adotada como o (único) método para o ensino de LE (ARTAR 2017: 20). Nessa visão, a tradução teria um papel central no ensino/aprendizagem de LE, tal como o papel que lhe era atribuído na metodologia conhecida como o Método Gramática-Tradução (MGT). Cook (1998: 117) aponta as características prototípicas desse método: "em cada unidade, uma lista de vocabulário é apresentada juntamente com suas traduções, as regras gramaticais são explicadas na L1; há orações a serem traduzidas da e para a LE usando somente vocabulário e gramática apresentados na lição atual e nas anteriores".[4]

Ligada ao MGT está, portanto, a concepção de que traduzir em sala de aula consiste apenas em realizar exercícios com palavras, expressões e frases descontextualizadas, procedimento comum também em outras abordagens de ensino de LE (ARRIBA GARCÍA 1996: 269-270).

O foco em palavras e expressões descontextualizadas e a busca por correspondência nas duas línguas podem levar à ideia de que exista equivalência entre palavras de línguas diferentes, criando uma compreensão limitada sobre a natureza das línguas e sobre o que significa traduzir. Essa é uma crença que precisa ser desconstruída, tanto no processo de formação de tradutores como também entre os aprendizes de LE, para mostrar que:

> O texto traduzido é "outro" texto, que mantém outro tipo de relações entre os elementos, exatamente porque as coerções impostas pelas línguas levam a diferentes possibilidades de contextualizações, de remissões, de encadeamentos, de atribuição de valores entre os elementos. (RODRIGUES 2000: 95)

Outro argumento contrário ao uso da tradução diz respeito à carência de fundamentos didático-metodológicos para sua inserção em sala de aula. Nord (1996: 313-327 apud ZOJER 2009: 42) considera que a falta de uma metodologia adequada para o trabalho com a tradução pode resultar em uma aula entediante, na qual o único procedimento adotado é a pergunta do professor: "Quem fará a próxima frase?" (em alemão, "*Wer nimmt denn mal den ersten Satz*?"), enquanto os alunos traduzem sequencialmente as frases propostas.

[4] "In each unit, a list of new vocabulary items is presented together with translation equivalents; grammar rules are explained in the L1; there are sentences for translation, both into and out of the L2, employing only the vocabulary and grammar encountered in the current and earlier units." (COOK 1998: 117)

Adarve Martinez (2013) discute essa situação, refutando alguns dos aspectos negativos atribuídos à presença da tradução na aprendizagem de LE:[5]

> Ao contrário do que alguns estudos previam, foi possível observar como o uso correto da tradução pedagógica não conduz o aluno à falsa crença de que existe uma única correspondência de conceitos em sua língua materna e na língua estrangeira. Os exercícios de contraste, com textos em ambas as línguas e de tradução literal, em primeiro lugar, e os exercícios de tradução semântica ou tradução comunicativa que planejamos, ajudam a conscientizar o aluno sobre as diferenças contextuais no emprego de certos conceitos, expressões e estruturas. (ADARVE MARTINEZ 2013: 40)[6]

Resumindo o que foi apresentado, os critérios de análise das atividades de tradução escolhidos tomam por base os seguintes itens relativos aos argumentos contrários ao seu uso no ensino de LE:

- adoção da tradução como abordagem ou método de ensino;
- uso de palavras, expressões ou frases descontextualizadas na atividade de tradução;
- apoio na ideia de equivalência entre línguas diferentes;
- presença de características de abordagens e métodos de ensino de LE anteriores;
- carência de orientações didático-metodológicas para o uso da atividade de tradução.

Nos itens que seguem, são especificados primeiramente alguns conceitos relevantes para discutir com maior precisão os papéis atribuídos à tradução no ensino de LE, entre os quais encontram-se os termos abordagem, método e técnica.

Na sequência, discute-se como a tradução se insere no ensino/aprendizagem de LE, mostrando que ela pode ser utilizada pelo aprendiz de forma inconsciente ou planejada e que o professor pode traduzir, em sala de aula, com diferentes objetivos e resultados.

Além disso, numa perspectiva diacrônica, expõe-se como o uso da tradução é compreendido nas diferentes abordagens de ensino, observando-se as principais

[5] As traduções apresentadas neste artigo são de minha autoria, salvo indicação em contrário.

[6] "Al contrario de lo que algunos estudios han presupuesto, se ha podido observar como un uso correcto de la traducción pedagógica no conducirá al alumno a la falsa creencia de que existe una única correspondencia de conceptos en su lengua materna y en la lengua extranjera. Los ejercicios de contraste con textos en ambas lenguas y de traducción literal, en primer lugar; y los ejercicios de traducción semántica o traducción comunicativa que hemos diseñado ayudan a concienciar al alumno sobre las diferencias contextuales en el empleo de ciertos conceptos, expresiones y estructuras." (ADARVE MARTINEZ 2013: 40)

características dessas abordagens. Entre os autores que apresentam essa temática encontram-se McLaughlin (1987), Leffa (1988 apud CORRÊA 2014) e Corrêa (2014). Este último trabalho foi tomado como base para o estudo diacrônico das características principais das abordagens de ensino de LE.

Continuando, apresenta-se a metodologia adotada na análise das atividades de tradução, assim como o relato sobre a análise das atividades e as considerações sobre resultados e perspectivas futuras.

2 A tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras

Alguns estudos sobre diferentes formas de compreender o papel da tradução no ensino de línguas podem ser destacados para apresentar os tipos de tradução abordados na pesquisa aqui relatada. Entre os trabalhos mais antigos, destaca-se Jespersen (1904), por discorrer sobre quatro possíveis usos da tradução no âmbito do ensino de inglês como LE:

> *a*) Tradução **para** o inglês é uma forma de fazer com que o aluno entenda a língua estrangeira […];
> (*b*) Tradução **para** o inglês é uma forma de testar se o aluno entende […];
> (*c*) Tradução **do** inglês é uma forma de dar ao aluno prática em produzir algo na língua estrangeira;
> (*d*) Tradução **do** inglês é uma forma de testar se o aluno pode expressar-se na língua estrangeira […]. (JESPERSEN 1904: 56)[7]

Jespersen mostra que a tradução pode ser utilizada tanto pelo professor quanto pelo aprendiz de LE e que pode ter diferentes objetivos: promover e testar a compreensão do aluno, fazê-lo praticar a LE e testar sua capacidade de expressar-se na LE.

A pesquisa bibliográfica realizada permitiu destacar trabalhos posteriores que também tratam de definir diferentes formas de uso da tradução no ensino de LE, como Lavault (1985 apud SÁNCHEZ IGLESIAS 2009: 3); Hurtado Albir (1987 apud ARRIBA GARCÍA 1996: 278; 2011); Atkinson (1987); Auerbach (1993 apud ROMANELLI 2009: 214), Bohunovsky (2011) e Adarve Martinez (2013). Examinando principalmente os dois

[7] "*(a)* Translation **into** English is a means of getting the pupil to understand the foreign language, as for instance, when I tell him that **cheval** means "horse," or when I translate a whole sentence for him; (*b*) Translation **into** English is a means of testing whether the pupil understands, as, for instance, when I ask him what **cheval** means in English, or when I let him translate a whole sentence; (*c*) Translation **from** *English* is a means of giving the pupil practice in producing something in the foreign language; (*d*) Translation **from** English is a means of testing whether the pupil can express himself in the foreign language. It is really a subdivision of this when the teacher lets a pupil translate an English sentence in order to see if he understands some grammatical rule in the foreign language." (JESPERSEN 1904: 56)

últimos trabalhos citados, pode-se afirmar que existem quatro formas principais de inserção da tradução no ensino de LE:[8]

- Tradução **interiorizada**:[9] "uma confrontação espontânea com a língua materna" (HURTADO ALBIR 2011: 155); ocorre com todos os aprendizes, consciente ou inconscientemente (ADARVE MARTINEZ 2013: 6-7).
- Tradução **explicativa**: empregada pelo professor como "prática para explicitar, de maneira efetiva, termos, expressões e estruturas desconhecidas da língua estrangeira" (BOHUNOVSKY 2011: 210-213) ou na forma de "instruções sobre como executar determinada atividade" (ADARVE MARTINEZ 2013: 6).
- Tradução **pedagógica:** "tem como objetivo didático principal a conscientização de estruturas gramaticais da língua estrangeira em contraste com as da língua materna" (BOHUNOVSKY 2011: 210-213). É empregada "unicamente como um meio e não um fim em si mesmo", com "exercícios didáticos nos quais a tradução adquira um papel principal" (ADARVE MARTINEZ 2013: 7).
- Tradução como "**mediação linguística**" (BOHUNOVSKY 2011: 210-213): habilidade comunicativa que possibilita transmitir, na LM, informações originalmente recebidas na LE, para auxiliar uma pessoa que não compreenda essa LE.

Bohunovsky (2011: 210-213) discute, além disso, a tradução como forma de promover a "**aprendizagem crítico-reflexiva***"* (grifo no original), que pode ter como foco "aspectos linguísticos e/ou culturais" e ser acompanhada por discussões em sala de aula, levando os aprendizes a refletir sobre as línguas, sobre seu processo de aprendizagem e, concomitantemente, a desenvolver sua consciência cultural. Entende-se, na pesquisa aqui apresentada, que as diferentes formas de inserção da tradução no ensino de LE podem contribuir para uma formação crítico-reflexiva do aprendiz, dependendo das condições planejadas pelo professor para sua utilização.

[8] A exposição que segue retoma, em parte, o quadro comparativo apresentado em Evangelista (2017: 213-214).
[9] A distinção entre tradução interiorizada e tradução explicativa foi apresentada por Hurtado Albir (1987: 77 apud ARRIBA GARCÍA 1996: 278).

Esta pesquisa é dirigida à tradução desenvolvida pelos aprendizes, estudando-se, portanto, atividades de tradução pedagógica e atividades de mediação linguística que, em contexto de aprendizagem, podem ser configuradas como propostas pedagógicas**.**

O termo "tradução pedagógica" foi difundido por Lavault (1985: 9 apud SÁNCHEZ IGLESIAS 2009: 3), pesquisadora que atribui a criação desse termo a Jean-René Ladmiral. Observa-se que o trabalho desse autor foi publicado em 1972. A pesquisa bibliográfica realizada mostra que, entre os pesquisadores que estudam a tradução pedagógica, encontram-se Hurtado Albir (2011); Alegre (2002); Arriba García (1996) e Welker (2004 apud BOHUNOVSKY 2011: 209). Diferentemente do que acontece na tradução profissional, que tem objetivos comerciais e é direcionada para um público específico, a tradução pedagógica tem objetivos didáticos. Além disso, ela tem como receptores finais o professor que propõe a atividade e/ou os demais alunos de uma sala de aula (LAVAULT 1985: 18-19 apud CORRÊA 2014: 169-170; ALEGRE, 2002: 20-21).

A mediação linguística (em alemão *Sprachmittlung*) passou a ser destacada nos estudos da área após ser discutida no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (ADARVE MARTINEZ 2013: 16-17). Nesse documento, ela é colocada junto às demais atividades linguísticas, ou seja, junto à recepção e à produção (oral e/ou escrita) e à interação (CONSELHO DA EUROPA 2001: 35). A mediação linguística pode ser concretizada de diferentes formas, como "a tradução ou a interpretação, a paráfrase, o resumo, a recensão". Ela sempre tem como objetivo a comunicação, pois tenciona fornecer "a terceiros uma (re)formulação do texto de origem ao qual estes não têm acesso directo" (CONSELHO DA EUROPA 2001: 36).

Corrêa (2014: 6-7) apresenta suas considerações sobre as formas de compreender a tradução no ensino de LE, afirmando que a tradução é um "recurso de tripla face", que poderá:

- constituir a "quinta habilidade" (COSTA 1988), ao lado de ler, escrever, ouvir e falar;
- representar uma "forma de criar consciência linguística no aluno";
- fazer parte de uma prática que possibilita o alinhamento "a uma condição pós-método", pela possibilidade de utilização "de ferramentas variadas de ensino".

Considerando também essa perspectiva, as atividades de tradução selecionadas são somente aquelas realizadas pelos aprendizes, configurando a tradução pedagógica, na

qual inclui-se a mediação linguística entendida como uma habilidade. Reconhece-se que esses usos da tradução poderão contribuir para o desenvolvimento da consciência linguística e da consciência cultural do aprendiz. Essa (nova) inserção da tradução no ensino de LE não se assemelha a uma abordagem ou a um método, mas é condizente com as perspectivas atuais da metodologia de ensino de LE.

A seguir são apresentados alguns conceitos relativos às possibilidades metodológicas de utilização da tradução no ensino de LE.

3 Lugares de inserção da tradução no ensino de línguas

À medida que a tradução passou a ser novamente aceita por professores e pesquisadores como um componente auxiliar no ensino de LE, o foco das pesquisas deslocou-se para questões didático-metodológicas (GÜNDOĞDU; BÜYÜKNISAN 2005: 190-191). Reconhece-se que o modo como ela é proposta em sala de aula e, consequentemente, desenvolvida pelos aprendizes, poderá influenciar sua contribuição para a aprendizagem. Nesse sentido, o professor assume um papel central na preparação das atividades de tradução e na orientação dos aprendizes para seu uso.

Para poder explicar como a tradução pode ser inserida nesse âmbito, são retomadas definições dos termos abordagem, método e técnica, apresentadas por Anthony (2011: s.p). Para ele, a **abordagem** é "um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas". O **método**, explica esse autor, é baseado em uma abordagem e consiste em "um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem". Para Santos (2014: 26), ao método correspondem "os materiais linguísticos, procedimentos e modos de aplicação dos princípios da abordagem". Voltando ao trabalho de Anthony (2011: s.p), vemos que a **técnica** "é algo que se implementa – é aquilo que de fato acontece na sala de aula", ou seja, "um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato". Exemplos de técnicas citados por esse autor são gravador, toca-fitas de laboratório e circuito de televisão, mas Almeida Filho aponta que estes podem ser entendidos como recursos (ALMEIDA FILHO 2011 apud CORRÊA 2014: 93). Para melhor definir o que se entende por técnica, toma-se a definição de Brown (2007: 17), para quem a técnica corresponde a "[…] exercícios, atividades ou tarefas usados na sala de aula de línguas para cumprir seus objetivos".

Resta, ainda, definir o que são exercícios, tarefas e atividades. Segundo Haupt (2010: 5), **exercícios** colocam o aprendiz na função de aluno, apresentam foco na forma e permitem obter um resultado linguístico, sendo que a aprendizagem, nesse caso, ocorre de forma intencional. As **tarefas**, por sua vez, têm o aprendiz na função de usuário da língua, apresentam foco no significado, têm um resultado comunicativo, estando ligadas à aprendizagem incidental. A palavra **atividade** é empregada por essa autora, bem como nesta pesquisa, como um termo genérico que abrange tanto exercícios quanto tarefas de tradução.

Essas breves definições são necessárias para compreender a perspectiva histórica, apresentada no item que segue, relativa à presença da tradução nas abordagens e métodos de ensino de LE conhecidos.

4 A tradução nas abordagens de ensino de línguas estrangeiras

Para observar qual tem sido o espaço reservado à tradução em diferentes momentos do ensino de LE, optou-se pela apresentação de uma breve revisão histórica, baseada principalmente na historiografia crítica exposta em Corrêa (2014). Entre as características das abordagens de ensino de LE descritas pela autora encontram-se aspectos considerados desfavoráveis à utilização da tradução nesse contexto. Na pesquisa aqui relatada, verifica-se a presença desses aspectos nas atividades de tradução, para analisar a pertinência ou a inconsistência das críticas existentes.

Na Antiguidade Clássica, a aprendizagem de LE era motivada pela necessidade de ler e compreender textos estrangeiros em latim e em grego, sendo que as crianças tinham contato com os dois idiomas mesmo antes da educação formal (MCLAUGHLIN 1987: 3). Estudar uma LE envolvia a realização de exercícios de tradução e versão, assim como a leitura de textos com tradução paralela (CORRÊA 2014: 47-56).

Também na Idade Média e no período conhecido como Idade da Razão, a tradução continuou a ter papel importante na aprendizagem, sendo que a língua materna (LM) era utilizada em sala de aula e em materiais didáticos (CORRÊA 2014: 56-81).

Com o Movimento Reformista, o objetivo de aprender uma LE para possibilitar a leitura foi deslocado para a aprendizagem visando à oralidade e à comunicação (CORRÊA 2014: 82).

Com base em Corrêa (2014), apresenta-se a seguir um quadro que resume as principais características referentes ao uso da LM e da tradução no ensino de LE nos períodos históricos citados.

Período	LM como via de ensino da LE	Tradução	Características
Antiguidade clássica[10]	Sim. Na escola.	Sim	Grécia: **listas de palavras** para **decorar** (glossários); primeiros estudos da gramática. Roma: listas; exercícios de reescrita ou reproferimento *(imitatio* — **paráfrase**); leitura de **tradução paralela** dos textos; **exercícios** de tradução e versão; obras literárias no ensino de LE (CORRÊA 2014: 56).
Idade Média	Sim. Porém: Latim com status de LM no material didático.	Sim	Tradução na forma de listas de vocabulário (glossários); **interlinear**, **paralela**; exercícios como *praelectio*, **versão** de vulgar e dupla tradução; **dicionários** bilíngues. Palavras **isoladas** (CORRÊA 2014: 68). Renascença (meados séc. XIV - fim séc. XVI): *praelectio*; tradução de textos; exercícios de dupla tradução (**retradução**) seguida de **comparação** (KELLY 1976: 173-174 apud CORRÊA 2014: 59).
Idade da Razão (séc. XVII a XIX)	Sim. LM para instrução em aula e em materiais didáticos.	Sim	Continuidade das metodologias anteriores; fim do séc. XVIII: MGT, baseado em **regras gramaticais, memorização** de **listas** de palavras para criar frases **isoladas** e/ou para tradução ou versão; aula centrada no professor; ensino **dedutivo**, sem foco na oralidade. Uso de textos bilíngues **paralelos** (CORRÊA 2014: 79-80). Ideia de **equivalência entre línguas** (COOK 2009: 113 apud CORRÊA 2014: 86).
Movimento Reformista (fim do séc. XIX)[11]	Não. LM proibida, usada em caso de necessidade	Não	Foco na **oralidade**; fonética acima da gramática; ensino **indutivo**. Uso de exercícios de tradução em níveis avançados (CORRÊA 2014: 86).

Quadro 1: LM e tradução em abordagens e métodos de ensino de LE (1)
Fonte: Compilado a partir de Corrêa (2014: 46-88), com adaptação do quadro da página 88

Observa-se que a maior parte das abordagens utilizava a LM e a tradução, a versão e a leitura de textos com tradução paralela, assim como o estudo de listas de palavras e de regras gramaticais, sem ter como foco a oralidade. Assim acontecia na abordagem conhecida atualmente como MGT, que passou a ser criticada por estudiosos do séc. XIX, no período do Movimento Reformista (HOWATT 2002 apud COOK 2007: 396).

[10] Este trabalho segue o que foi adotado por Corrêa (2014) quanto ao uso de nomes de períodos históricos, provavelmente porque, nessas épocas, não havia uma denominação específica para abordagens e métodos de ensino de LE. A partir do Movimento Reformista, utilizam-se os nomes conhecidos de abordagens e métodos.

[11] Corrêa (2014) apresenta outros métodos ou abordagens criados após o Movimento Reformista, como: Método Direto/Natural; Método/Abordagem da Leitura (EUA) e Método do Exército dos EUA. Estes não foram incluídos no quadro por terem abrangência mais restrita e não estarem diretamente ligados a esta pesquisa.

Continuando sua historiografia a crítica, Corrêa (2014) mostra que abordagens e métodos posteriores ao Movimento Reformista apresentaram mudanças significativas para o ensino de LE. Suas observações são apresentadas resumidamente no quadro que segue. Às abordagens discutidas por essa autora, acrescentou-se a Perspectiva Intercultural (CORBETT 2003).

Período	LM c/ via de ensino da LE	Tradução	Características
Abordagem Oral (1940-50)	Não	Não	Foco na **oralidade**; vocabulário inicial simples, gestos; exercícios de **repetição** ou de **substituição**. Ensino **indutivo**; regras gramaticais inferidas e não explicadas (CORRÊA 2014: 103-104).
Método Audiolingual (1950-60)	Não	Não	Foco na **oralidade**; língua é conjunto de **hábitos**; repetição de **sentenças modelares** para **memorização**; **erros** devem ser evitados; línguas são diferentes; professor tem papel central (LEFFA 1988: 219-222 apud CORRÊA 2014: 111). Uso da tradução é desencorajado (RICHARDS; RODGERS 1999: 58 apud CORRÊA 2014: 112).
Método Audiovisual (1960)[12]	Não	Não	Exercícios de **repetição**, como no Método Audiolingual, porém com utilização de filmes, fitas, vídeos. Aprendizagem intuitiva da gramática, sem explicações (CORRÊA 2014: 113).
Abordagem Comunicativa (a partir de 70/80)	Não. LM pode ser usada em níveis iniciais.	Não	Aprendizagem da LE visando à **competência comunicativa** (HYMES 1972 apud CORRÊA 2014: 123); **interações** entre alunos; foco no significado; língua **contextualizada**; sem memorização. Tradução pode ser um **recurso pedagógico** (WIDDOWSON 1979: 61).
Condição Pós-Método (a partir de 1990)	Sim. Papel da LM depende de cada situação.	Sim	**Autonomia do professor**, que busca alternativas de modo fundamentado (CORRÊA 2014: 137); **promoção da reflexão**; pragmatismo orientado por princípios, com auxílio de **macroestratégias** (KUMARAVADIVELU 1994: 30-32); abordagem orientada por princípios (BROWN 1997).
Perspectiva Intercultural (a partir de 90)	Sim. Papel da LM depende de cada situação.	Sim	De modo semelhante à ACom: **orientada para o aprendiz**; visão hermenêutica da compreensão do estrangeiro; **integração de diferentes abordagens e métodos**; exercícios usados de acordo com o contexto de aprendizagem (FUNK 2010: 942). Foco: "**competência comunicativa intercultural**" (CORBETT 2003: 2). Uso da tradução como **mediação linguística** (CONSELHO DA EUROPA 2001).

Quadro 2: LM e tradução em abordagens e métodos de ensino de LE (2)
Fonte: Compilado a partir de Corrêa (2014: 89-146), ampliando-se o quadro das páginas 143-146

Entre as mudanças que aconteceram após o Movimento Reformista, observam-se, por exemplo, o foco voltado para a oralidade e o ensino indutivo em vez do dedutivo. A

[12] Métodos e abordagens adotados nas décadas de 1960-70 apresentados por Corrêa (2014) e não incluídos neste quadro são: Aprendizagem de línguas em cooperação; Método do Silêncio, Resposta Física Total, Sugestopédia e Abordagem Natural.

maioria das abordagens e dos métodos incluídos nesse quadro praticamente excluiu a tradução como prática para o aprendiz em sala de aula, mas alguns deles ainda previam o uso da LM na comunicação entre professores e alunos e da tradução em níveis ou contextos específicos.

A Abordagem Comunicativa continua a orientar o ensino de LE e a ter reflexos na metodologia e nos materiais didáticos (VIEIRA-ABRAHÃO 2015: 25). Sendo assim, é importante salientar que, ao contrário do que é assumido por muitos professores, essa abordagem não proibia o uso da tradução, apesar de fomentar principalmente o uso da LE em sala de aula. Um dos teóricos principais dessa abordagem, Widdowson, pondera que o processo de aprendizagem da língua estrangeira apoia-se no conhecimento e na experiência que o aprendiz traz consigo, sendo que a tradução pode auxiliar nesse processo, pois constitui uma forma de "associar o que ele já sabe ao que ele ainda precisa aprender" (WIDDOWSON 1979: 68).[13]

As considerações que permeiam a condição Pós-Método e a Perspectiva Intercultural, mais recentes, contribuem para modificar a resistência ao uso da tradução. Pode-se afirmar que esses períodos trazem possíveis soluções quanto à crítica de que a adoção de um único método sempre foi acompanhada de falhas e que nunca foi possível comprovar a maior eficiência de um método em relação a outro (HENRICI 2001: 851). Nesse sentido, a condição Pós-Método teria como objetivo a "pesquisa por uma alternativa para o método em vez de um método alternativo" (KUMARAVADIVELU 1994: 29).[14] Para esse autor, "se o conceito de método autoriza os teóricos a centralizar a tomada de decisões pedagógicas, a condição Pós-método habilita os professores a gerar práticas específicas para o contexto, orientadas para a sala de aula" (KUMARAVADIVELU 1994: 29).[15]

Nessa perspectiva, princípios norteadores mais genéricos, que podem orientar situações variadas de ensino de LE, devem substituir propostas mais rígidas estabelecidas pelos métodos existentes (HENRICI 2001: 851). Essa abordagem por princípios foi discutida nos anos 80 pelos pesquisadores alemães Butzkamm (1982) e Sauer (1982)

[13] "[…] to link up what he already knows to what he has yet to learn." (WIDDOWSON 1979: 68).
[14] "[…] a search for an alternative to method rather than an alternative method" (KUMARAVADIVELU 1994: 29).
[15] "If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices" (KUMARAVADIVELU 1994: 29).

(ambos apud HENRICI 2001: 851). Mas ela ficou conhecida principalmente a partir das publicações de Kumaravadivelu (1994), sendo também incluída em trabalhos como Brown (1997) e Richards e Rodgers (2001). Mais recentemente, Funk (2010: 242) retomou e ampliou essa discussão, apresentando doze princípios metodológicos que possuem paralelos com os princípios descritos por Kumaravadivelu.

No "pragmatismo orientado por princípios", Kumaravadivelu (1994) propõe dez macroestratégias, que podem nortear o planejamento das ações em sala de aula sem assumir o papel prescritivo de um método: (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a interação negociada; (3) minimizar desencontros perceptivos; (4) ativar a heurística intuitiva; (5) patrocinar a consciência linguística; (6) contextualizar o *input* linguístico; (7) integrar as habilidades linguísticas; (8) promover a autonomia do aluno; (9) aumentar a consciência cultural; e (10) garantir a relevância social. Corrêa (2014) e Pontes e Pereira (2016) estudam relações possíveis entre essas macroestratégias e a utilização da tradução como recurso metodológico na aprendizagem de LE, algumas das quais serão consideradas na análise das atividades de tradução.

A **Perspectiva Intercultural**, segundo Funk (2010: 942), mantém características da Abordagem Comunicativa, tais como a orientação para o aprendiz e a visão hermenêutica sobre a compreensão do estrangeiro. Além disso, ela permite integrar diferentes abordagens e métodos. Nessa perspectiva, a aprendizagem está relacionada à "competência comunicativa intercultural", que "inclui a capacidade de compreender a linguagem e o comportamento da comunidade alvo e explicá-los para os membros da comunidade 'local' – e vice-versa" (CORBETT 2003: 2).[16] Essa explicação relaciona o uso da tradução como mediação linguística à Perspectiva Intercultural, uma vez que as atividades de mediação são tradução e interpretação, paráfrase, resumo e recensão (CONSELHO DA EUROPA 2001: 36), as quais são usadas para transmitir informações da LE para uma língua conhecida do interlocutor. Nessa perspectiva, as atividades de tradução podem basear-se em textos que permitam o contato com diferentes questões interculturais relativas ao país de origem do aprendiz de LE e aos países estrangeiros.

Com base nas características de cada período acima descrito, buscando identificar principalmente os pontos destacados em negrito nos Quadros 1 e 2, relacionados aos

[16] Intercultural communicative competence includes the ability to understand the language and behaviour of the target community, and explain it to members of the "home" community – and vice versa. (CORBETT 2003: 2)

argumentos contrários ao uso da tradução analisados acima, procedeu-se à análise das atividades de tradução selecionadas na bibliografia em língua alemã sobre o tema tradução e ensino de línguas. A metodologia adotada nesta análise é apresentada a seguir.

5 Metodologia

5.1 Levantamento de referências bibliográficas em língua alemã

A pesquisa bibliográfica para o desenvolvimento deste projeto foi iniciada a partir de duas compilações de referências publicadas no Brasil e de um dossiê desenvolvido na Europa:

• **Ridd (2009): Bibliografia de referência sobre tradução no ensino e aprendizagem de línguas,** publicada na revista Horizontes de Linguística Aplicada, contendo 519 referências, com obras datadas de 1905 a 2011.
• **UFAL (2018): Referências sobre tradução e ensino de línguas,** desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Estudos da Tradução da Universidade Federal do Alagoas (UFAL 2018), contendo 95 referências, datadas de 1988 a 2016.
• **PYM et al (2013):** ***Translation and language learning: the role of translation in the teaching of languages in the European Union,*** dossiê sobre tradução e ensino de línguas na Europa, contendo 299 referências, das quais cerca de 180 tratam de temas relacionados a esta pesquisa. As obras são datadas de 1910 a 2013.

Quadro 3: Fontes primárias para elaboração da bibliografia de referência
Fonte: Elaboração própria

Uma vez que, dessas obras, somente UFAL (2018) continha referências de trabalhos publicados após 2013, a pesquisa bibliográfica foi estendida para obter maior quantidade de publicações mais recentes. Para tanto, foram realizadas buscas usando as palavras-chave "tradução e ensino de línguas"; "*translation and language learning*"; "aprendizagem língua estrangeira" e "tradução audiovisual" nas fontes apresentadas no quadro que segue:

Google acadêmico (19.05.2018)
Portal de periódicos da Capes: (maio/2018)
Academia.edu (maio/2018)
Dossiês/volumes temáticos: Revista Entre Línguas (v.3, n.2, jul./dez., 2017); Revista In-Traduções (v. 3, n. 5, 2011); Cadernos de Tradução (v.1, n. 27, 143-146, 2011)
Livros: Witte et al (2009); Carvalho; Pontes (2014)
Levantamentos/panoramas sobre pesquisas: Pontes et al. (2015: 260-288); Gomes (2016: 41-69)
Dissertações/teses recentes: Artar (2017)

Quadro 4: Fontes adicionais para elaboração da bibliografia de referência
Fonte: Elaboração própria

Além dessas buscas, as leituras realizadas durante a pesquisa apontaram novas publicações que foram inseridas nessa lista de referências, resultando numa lista contendo

mil publicações. Essa bibliografia de referência mostra a seguinte distribuição no que diz respeito às línguas estrangeiras das publicações:

Língua da publicação	Inglês	Português	Espanhol	Alemão	Francês	Italiano	Catalão
Nº de publicações	498	202	105	101	55	36	03
Período	1904-2018	1980-2018	1985-2016	1910-2018	1972-2009	1982-2011	1996-2002

Quadro 5: Dados quantitativos sobre a bibliografia de referência
Fonte: Elaboração própria

O quadro mostra que as línguas mais frequentes nessa bibliografia são, em ordem decrescente, inglês, português, espanhol e alemão. Pela metodologia adotada na pesquisa bibliográfica, não se pretende assumir essa ordem como um dado quantitativo preciso sobre o status que o tema tradução no ensino de línguas possui nas publicações em cada língua. Mas a pesquisa permite realizar observações importantes para uma maior familiarização sobre o tema, como, por exemplo, o fato de que a primeira publicação constante nessa bibliografia é datada de 1904, e foi escrita em inglês, e que a bibliografia em língua alemã contém uma das publicações mais antigas sobre o tema, datada de 1910.

5.2 Levantamento e análise de atividades de tradução

As publicações constantes na bibliografia compilada nesta pesquisa são, em sua maioria,[17] textos teóricos sobre o tema tradução e ensino de línguas. Para esta análise, foram selecionadas as publicações em língua alemã que contivessem propostas de atividades de tradução para aprendizes de alemão. Foram obtidas 10 publicações em língua alemã, das quais selecionaram-se 30 atividades, sendo que 23 delas são voltadas para o ensino da língua alemã. As outras sete atividades, embora constando em publicações em língua alemã, não trazem a especificação da língua a ser aprendida.[18]

[17] O livro de Katelhön e Curcio (2012) difere das demais publicações porque aborda, inicialmente, questões teóricas e didático-metodológicas sobre a mediação linguística, mas tem como conteúdo principal 110 fichas de atividades, distribuídas de acordo com os níveis A1, A2, B1, B2 e C1 do Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA 2001). Uma vez que não seria possível analisar todas essas atividades, selecionou-se, para esta pesquisa, uma atividade de cada nível citado.

[18] Da bibliografia de referência compilada foram selecionadas, para esta pesquisa, publicações em língua alemã. Não foram incluídas publicações em outras línguas, mesmo que voltadas para o ensino de língua alemã, exceto Alegre (2002), por se tratar de um dos textos que motivaram a escolha desse tema de pesquisa. Também não fazem parte desta pesquisa trabalhos direcionados para o ensino de outras línguas.

O Quadro 06 apresenta uma descrição resumida das atividades de tradução analisadas neste trabalho, seguindo a ordem cronológica de sua publicação:

Nº	**Descrição resumida da atividade** (autor, data, nº sequencial de atividade por autor)
1	Diálogo a ser decorado pelos aprendizes é estudado pela técnica do "sanduíche" (professor ou aprendizes traduzem, em sequência, cada frase do diálogo); repetição durante a tradução, em coro e individual, seguida de comparação das traduções; no final, leitura das frases na LM pelo professor para que aprendizes façam a retradução.[19] Depois disso, frases devem ser aprendidas para representar o diálogo (BUTZKAMM 1990/1).
2	Música contendo expressão a ser trabalhada em sala de aula (*shall I/shall we*) é apresentada aos aprendizes; expressão é utilizada para outros exercícios, conduzidos pelo professor, que incluem repetições e *drill*s, intercalados com tradução, além de variação nas funções pragmáticas da estrutura em foco, usando outro tipo de pergunta ou de frase, variando o sujeito (eu, nós) etc. Aprendizes repetem variações em frases isoladas (BUTZKAMM 1990/2).
3	Aprendizes recebem textos jornalísticos sobre um mesmo tema: um em alemão (LM) e pelo menos um em inglês (LE); estes dão suporte linguístico para traduzir um texto para o inglês. A seguir, traduzem um artigo em alemão para o inglês, anotam expressões que não conseguiram traduzir com ajuda dos textos recebidos; escrevem um resumo do texto na LE e preparam-se para discussão sobre o tema, na LE (BUTZKAMM 1990/3).
4	Frases isoladas que aprendizes gostariam de traduzir são colocadas na lousa e traduzidas em grupo, nos últimos 15 minutos da aula (BUTZKAMM 1990/4).
5	Texto paralelo (nas duas línguas) tem dois parágrafos lidos diariamente, até que o vocabulário seja aprendido. O segundo parágrafo treinado no primeiro dia deve ser retomado como o primeiro do segundo dia, proporcionando a repetição (BUTZKAMM 1990/5).
6	Cumprimentos em sala de aula são trabalhados com ajuda de pequenos trechos escritos contendo cumprimentos e apresentações em diferentes LEs, incluindo a língua-alvo (alemão). Esses trechos são apresentados em bolhas de diálogo, havendo uma bolha em branco para que aprendizes escrevam o diálogo na sua LM e sejam levados a comparar. Planejada para crianças (REIMANN 2002/1).
7	Texto na LE que contém vários erros deve ser traduzido pelos aprendizes para a LM. Exemplo simula um informativo para hóspedes de um hotel, que teria sido traduzido do chinês para o alemão por uma pessoa que não sabe bem alemão. Fomento à reflexão (REIMANN 2002/2).
8	Estruturas são traduzidas pelos aprendizes, promovendo-se reflexão sobre elas. Exemplo: uso dos verbos *sein* e *haben* em diferentes expressões fixas, propondo a comparação entre LM e LE (ALEGRE 2002/1).
9	Frase extraída de texto autêntico, previamente trabalhado com os aprendizes, passa por retradução, seguida de comparação entre as diferentes traduções (ALEGRE 2002/2).
10	Música é apresentada aos aprendizes; depois estes fazem leitura global do texto da música e realizam a tradução como se fossem explicar esse texto para um amigo que não saiba alemão (KEIM 2003/1).
11	Campo semântico de determinada palavra é pesquisado com auxílio de diversos dicionários (monolíngue e bilíngue, impresso e online), comparando as acepções das palavras nas duas línguas. No exemplo, as palavras *Heimat*/*patria* (do espanhol) são pesquisadas e discutidas, considerando semelhanças e diferenças entre as línguas e os dicionários. Na sequência, aprendizes analisam os contextos em que *Heimat/patria* aparecem na internet, p. ex. nos primeiros dez resultados de uma pesquisa. Finalmente, podem ler um texto sobre o tema *Heimat*/*patria* e conversar sobre suas percepções concernentes a esses conceitos (KEIM 2003/2).
12	Expressões, orações, frases que contenham estruturas a serem abordadas são selecionadas pelo professor em textos ou exercícios produzidos pelos alunos. A partir delas, o professor elabora (outros) exercícios de diferentes tipos, incluindo também tradução e comparação nas duas línguas (ex.: infinitivo com *zu*) (KEIM 2003/3).

[19] No dicionário Aurélio Eletrônico (2004 apud MATTOS; FALEIROS 2014, 37-38), assim como também nos estudos sobre tradução, a palavra retradução pode ter as seguintes acepções: "1. Voltar a traduzir para uma língua (trecho ou obra traduzida dela para outra); 2. Traduzir para uma língua (trecho ou obra em língua original já traduzida para uma língua intermediária); 3. Fazer nova tradução de." A retradução citada neste trabalho corresponde à primeira acepção.

13	Atividades em grupo realizadas a partir de leitura de textos curtos sobre um tema já conhecido: tradução oral à primeira vista; retradução; comparação dessa produção em grupos de 3 pessoas. No grupo, colegas tomam notas enquanto as traduções são apresentadas e depois comparam traduções entre si e com o texto original, auxiliados pelos comentários anotados (KEIM 2003/4).
14	Dois e-mails na LE, contato e resposta correspondente, um escrito por um falante nativo e o outro não, são dados aos aprendizes para tradução para a LM, em grupos. Textos paralelos na LE são usados para auxiliar na tradução. Aprendizes avaliam qual dos textos é mais fácil de traduzir. A seguir, mudam de grupo e avaliam características de todos os textos, escrevem e comentam essas questões. No final, devem escrever dois textos semelhantes (KEIM 2003/5).
15	Texto na LE contendo várias informações específicas do contexto do país estrangeiro é proposto para tradução por uma dupla de aprendizes, solicitando que façam uma "tradução naturalizada" (*eingebürgerte Übersetzung*; House, 2001), uma tradução com apagamento das marcas culturais do texto de origem (KEIM 2003/6).
16	Parágrafo do texto original é lido atentamente; depois aprendizes tentam, com base em uma tradução, reescrever o texto original de forma independente. Usando programa computacional de análise de textos, os dois textos são comparados para verificar diferenças entre eles, o que automaticamente mostra erros ou desvios em relação ao original (WEYDT 2009/1).
17	Textos literários paralelos (na LE e na LM) trazem exercícios com lacunas elaborados pelo professor; aprendizes preenchem lacunas com base na tradução; correção com auxílio de programa computacional de análise textual; aprendizes consultam explicações gramaticais e tentam memorizá-las (WEYDT 2009/2).
18	Texto literário simples é traduzido pelo aprendiz da LE (alemão) para o italiano, com o objetivo de apresentar o conteúdo a um amigo que não entende a LE (mediação linguística). Ex.: *Arbeitstag*, de Herta Miller, que torna irreal uma sequência de acontecimentos do dia-a-dia pela troca dos verbos de colocações conhecidas (como em "beber uma fatia de chá"). Uma tarefa adicional pode ser a "correção" do texto em alemão, levando os verbos às colocações usuais (KATELHÖN; CURCIO 2012/1).
19	Títulos de livros em alemão e suas traduções para o italiano são explicados pelo aprendiz italiano de alemão a um suposto amigo italiano, que não sabe a língua alemã. Com isso, aprendiz realiza ações de descrever; explicar; expressar suas opiniões e fazer julgamentos (mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/2).
20	Texto de livro (ou livro completo) sobre a temática do trabalhador estrangeiro na Alemanha, que contém diálogos em uma variedade da língua usada por trabalhadores, é lido pelo aprendiz. Este deverá "traduzir" os diálogos para o alemão padrão para poder relatar, a um amigo italiano, as diferenças entre a língua alemã padrão e a variedade (mediação linguística). Havendo um filme sobre a mesma obra, este poderá ser utilizado para comparar a linguagem usada no livro, no filme e nas legendas (KATELHÖN; CURCIO 2012/3).
21	Simulação de situação em que aprendiz italiano de alemão auxilia alemã residente na Itália a resolver palavras cruzadas em italiano; como ela não conhece bem o italiano, ele traduz para o alemão algumas definições do jogo (mediação linguística). Aprendizes podem receber expressões/estruturas a serem usadas para se expressar, como *Man kann damit… (*Pode-se, com isso…*); Es ist zum… (*Isto é para…*); Das braucht man zu… (*Isso é necessário para…*)* (KATELHÖN; CURCIO 2012/4).
22	Texto em alemão e tradução desse texto para o italiano são lidos e comparados pelos aprendizes, discutindo semelhanças e diferenças. Tarefas adicionais podem ser: pesquisar sobre a vida dos escritores; fazer retradução do texto em italiano para o alemão (KATELHÖN; CURCIO 2012/5).
23	Leitura de dois textos sobre o mesmo tema, um na LE e outro na LM, seguida de comparação de expressões selecionadas pelo professor e relato sobre três expressões destacadas pelo aprendiz (CASPARI; SCHINSCHKE 2012/1).
24	Artigo para jornal é escrito com base em textos semelhantes nas duas línguas (Ex.: textos sobre empregos) (CASPARI; SCHINSCHKE 2012/2).
25	Texto completo é lido pelos aprendizes, que buscam palavras desconhecidas no dicionário e elaboram resumo do texto, para depois traduzirem frase por frase. Pontos mais difíceis são apontados pelo grupo, que os discute, assim como a tradução de cada frase (ENGELHARDT 2013/1).
26	Processo de tradução de um texto é discutido em dupla e as conversas entre os parceiros durante essas discussões são gravadas. No final da atividade, parceiros escrevem a tradução abaixo do original (ENGELHARDT 2013/2).

27	Textos curtos em língua alemã são resumidos ou parafraseados (oralmente ou por escrito; LE para a LM ou LM para LE), realizando a mediação linguística (p. ex. para relatar o conteúdo do texto ao chefe ou a um colega). Dicionários bilíngues não são permitidos. Professor auxilia com vocabulário se a atividade for oral (disciplina para área de Economia) (PLOS 2013/1).
28	Textos com diferentes propósitos (cartas comerciais, correspondência em geral) são traduzidos pelos aprendizes, que elaboram um glossário contendo 20 termos específicos da área ou listas de palavras. Aprendiz treina uso de dicionários e de outras fontes de informação (disciplina para área de Economia) (PLOS 2013/2).
29	Situações informais da profissão são dadas pelo professor e interpretadas pelos aprendizes (Ex.: conversa no restaurante; passeio pela cidade; visita ao ambiente de trabalho) (disciplina para área de Economia) (PLOS 2013/3).
30	Músicas são traduzidas simulando situação de explicar seu conteúdo a um colega que não sabe alemão (mediação linguística) (PLEß 2014).

Quadro 6: Descrição das atividades de tradução analisadas na pesquisa
Fonte: Elaboração própria, com base nas publicações em língua alemã

Para a análise, as atividades foram compiladas em fichas que contêm os seguintes itens: numeração sequencial; nome do autor; ano de publicação; breve descrição da atividade (conforme Quadro 6), critérios de análise, que são: tradução utilizada como abordagem ou método de ensino; uso de palavras, expressões e frases descontextualizadas; presença da noção de equivalência entre línguas; presença de características de outras abordagens ou métodos; detalhamento da metodologia para uso da atividade, incluindo a especificação do nível de proficiência na LE. Como discutido no capítulo sobre a fundamentação teórica, esses critérios de análise foram definidos considerando-se alguns dos argumentos que expressam críticas negativas quanto ao uso da tradução no ensino de LE.

Apresentam-se, a seguir, a análise e a discussão das atividades de tradução.

6 Análise das atividades de tradução

Neste item, são analisadas as 30 atividades de tradução encontradas na bibliografia em língua alemã selecionada para a pesquisa, de acordo com os critérios enumerados acima.

O primeiro argumento contrário ao uso da tradução analisado refere-se a sua possível equiparação a uma **abordagem ou método de ensino** de LE. Observou-se que essa equiparação não é adotada em nenhum dos trabalhos selecionados e que as atividades de tradução propostas podem ser utilizadas juntamente com outras atividades, mesmo que estas sejam baseadas em fundamentos teóricos diferentes. A tradução não é adotada como a única orientação didático-metodológica que define os materiais e os procedimentos a serem utilizados. Nos exercícios de tradução pedagógica analisados, esta pode ser vista

como uma técnica, que visa oferecer aos aprendizes diferentes formas de acesso à LE e diversificar as opções metodológicas do professor.

A utilização de atividades de tradução envolvendo **palavras, expressões e frases descontextualizadas** foi identificada em sete das 30 atividades analisadas, constantes no Quadro 6: Butzkamm (1990, atividades 1, 2, 4); Alegre (2002, atividade 8); Keim (2003, atividade 11); Weydt (2009, atividade 16); Engelhardt (2013, atividade 25). Observa-se, porém, que embora as expressões, palavras e frases em questão sejam isoladas no momento da tradução, em geral elas se encontram inicialmente inseridas em contextos como diálogo, música, textos ou exercícios desenvolvidos pelos aprendizes. Entre as publicações de anos mais recentes analisadas, de 2012 a 2014, apenas Engelhardt (2013, atividade 25) tem como foco palavras isoladas, quando propõe a busca das "palavras mais difíceis" no dicionário, mas essas palavras encontram-se contextualizadas em um texto.

O pressuposto de **equivalência entre as línguas** foi identificado em 3 atividades: Alegre (2002, atividade 8); Weydt (2009, atividades 16 e 17). A explicação dos autores sobre essas propostas utiliza expressões como a busca por "equivalentes e correspondências" (ALEGRE 2002: 25) ou a existência de "erros" ou "desvios" (WEYDT 2009) na tradução, os quais levariam à necessidade de "correções" (WEYDT 2009). Tais expressões apontam que existe uma ideia de equivalência, como se houvesse correspondência entre as duas línguas e somente uma tradução possível.

Outras atividades que, à primeira vista, parecem levar o aprendiz a raciocinar como se houvesse equivalência entre as línguas podem, ao contrário, promover uma reflexão mais aprofundada sobre as línguas: na atividade 21 (KATELHÖN; CURCIO 2012), o tema é o uso de palavras cruzadas. Ao comparar as definições em palavras cruzadas na sua LM e na LE, assim como as respostas a essas palavras cruzadas, o aprendiz poderá observar que as línguas têm formas diferentes de expressar ideias semelhantes. Então, mesmo que o foco de palavras cruzadas sejam palavras e definições isoladas, as discussões sobre o tema permitem abordar a relevância do contexto na compreensão das palavras. Na atividade 23, observa-se que os autores usam o termo "expressões correspondentes" (CASPARI; SCHINSCHKE 2012: 42) para explicar a atividade, sugerindo que partem da noção de equivalência. Mas eles comentam que os aprendizes serão levados a refletir sobre os "limites da tradução direta" (CASPARI; SCHINSCHKE 2012: 43), de modo que se pode concluir que não adotam essa noção.

Para verificar possíveis semelhanças com **abordagens e métodos para o ensino de LE** conhecidos, buscou-se identificar, nas 30 atividades analisadas, as principais características dessas abordagens, que foram elencadas nos Quadros 1 e 2. Essa análise é apresentada nos três quadros que seguem, em ordem cronológica de publicação dos textos, indicando-se o nome da abordagem/ do método/ da época cujas caraterísticas podem ser identificadas na atividade e, entre parênteses, as características observadas, além do nome do autor e do número da atividade.

O primeiro quadro contém atividades constantes em publicações do ano de 1990:

Ativ. nº	Características de abordagens/métodos em publicações de 1990
1	Idade Média (tradução interlinear, palavras decoradas, retradução); Método Audiolingual (palavras decoradas, repetições); Abordagem Oral (repetições); ACom (uso de diálogo a ser representado livremente, ainda que decorado); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação das traduções) (BUTZKAMM 1990/1).
2	Antiguidade clássica; Idade Média; Idade da Razão (tradução de expressões e frases isoladas); Método Audiolingual (repetições, *drills*) (BUTZKAMM 1990/2).
3	Antiguidade clássica (escrita de resumo do texto); ACom (discussão, na LE, sobre o tema abordado no texto); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística, discussão/interação negociada, tradução auxiliada pela comparação com outros textos na LE sem a noção de equivalência entre línguas) (BUTZKAMM 1990/3).
4	MGT e método Audiolingual (ambos adotam tradução de frases isoladas); ACom (discussões em grupo/interação negociada) (BUTZKAMM 1990/4).
5	Idade Média (leitura de textos traduzidos, paralelos com o original, para aprender vocabulário) (BUTZKAMM 1990/5).

Quadro 7: Influência de abordagens e métodos de ensino de LE nas atividades de tradução (1)
Fonte: Elaboração própria

As atividades 1, 2, 4 e 5 (BUTZKAMM 1990) apresentam características criticadas em abordagens mais antigas, como tradução de expressões e frases isoladas, repetições, *drills*, palavras e frases a serem decoradas, assim como o uso da tradução como meio para aprender vocabulário. No entanto, as atividades 1 e 4 possuem também características da Abordagem Comunicativa e do Pós-Método. A atividade 3 traz uma combinação de características que a distanciam dos argumentos contrários ao uso da tradução. Butzkamm (1990) comenta, nesse artigo, que o professor deve procurar envolver o aluno no trabalho de tradução e nas discussões, levando-o a compreender que não existem equivalências entre as línguas e a participar ativamente do processo em sala de aula. Assim, mesmo que as atividades que ele propõe sejam influenciadas por abordagens anteriores, este posicionamento expresso na sua discussão sugere novas formas de compreender o uso da tradução no ensino de LE, baseadas na reflexão e na discussão.

O Quadro 8 analisa atividades presentes em publicações entre 2002-2009:

Ativ. nº	Características de abordagens/métodos em publicações de 2002-2009
6	ACom (fomento à comunicação trabalhando formas de saudação); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação entre formas de saudação em diferentes línguas) (REIMANN 2002/1).
7	Pós-Método (promoção da reflexão pela análise de texto escrito pelo professor, que simula a produção escrita de uma pessoa que não conhece bem a língua alvo. Aprendiz deve refletir sobre problemas encontrados e melhor forma de expressar essas ideias na LE) (REIMANN 2002/2).
8	Idade Média e MGT (ambos usam expressões e frases isoladas); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação entre duas línguas) (ALEGRE 2002/1).
9	Idade Média e MGT (ambos usam expressões e frases isoladas); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação e discussão das traduções) (ALEGRE 2002/2).
10	Pós-Método (promoção da reflexão); Perspectiva Intercultural (mediação linguística; desenvolvimento da consciência cultural pelo uso de músicas) (KEIM 2003/1).
11	Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística avaliando semelhanças e diferenças entre várias acepções de uma palavra em línguas diferentes; avaliação sobre uso de dicionários); Perspectiva Intercultural (reflexão sobre questões interculturais no uso das palavras) (KEIM 2003/2).
12	Idade Média e MGT (ambos trabalham com frases traduzidas isoladamente, fora de um contexto. Porém, nesta proposta elas são provenientes da produção dos aprendizes e não são totalmente descontextualizadas); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação de línguas) (KEIM 2003/3).
13	ACom (interação estimulada por atividades feitas em grupo: tradução oral à prima vista, retradução, comparação das traduções); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação; interação negociada) (KEIM 2003/4).
14	Idade Média (uso de textos paralelos); ACom (tradução seguida de tarefa de produção de resposta a um e-mail); Pós-Método (promoção da reflexão pela comparação de textos escritos por falante nativo e não-nativo) (KEIM 2003/5).
15	ACom (trabalho em duplas promove interação); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística ao realizar tradução naturalizada); Perspectiva Intercultural (observar e apagar as marcas culturais do texto promove desenvolvimento da consciência cultural; interação negociada) (KEIM 2003/6).
16	Idade Média (reescrita de parágrafo com base na tradução pode sugerir equivalência, mas pode levar à reflexão; observação de erros ou desvios, comparando original e tradução com auxílio de programa computacional de análise de textos) (WEYDT 2009/1). Observação: Auxílio de ferramentas modernas pode auxiliar a descontruir a visão de equivalência.
17	MGT (foco em explicações sobre a gramática); Idade Média (uso de tradução paralela permite discussões sobre a noção de equivalência); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística ao preencher lacunas auxiliado pela análise do texto paralelo na outra língua); Perspectiva Intercultural (texto literário pode contribuir para desenvolver a consciência cultural) (WEYDT 2009/2).

Quadro 8: Influência de abordagens e métodos de ensino de LE nas atividades de tradução (2)
Fonte: Elaboração própria

As atividades do quadro 8, embora apresentem características de abordagens anteriores ao Movimento Reformista, trazem sobretudo elementos que caracterizam a Abordagem Comunicativa, a condição Pós-Método e a Perspectiva Intercultural. Exemplos dessas características são a promoção da reflexão dos aprendizes sobre a LE, por meio do trabalho em grupo, da comparação entre as línguas e entre textos escritos por nativos e não nativos, além da orientação para questões culturais, estimulada pelo uso de textos de músicas e literários. Exceções são as atividades 8 e 9 (ALEGRE 2002), que

sugerem influência de abordagens mais antigas, pois incluem a tradução de expressões e frases isoladas, repetições, *drills* e o uso de tradução para aprender vocabulário.

O Quadro 9 apresenta atividades constantes em publicações dos anos de 2012-2014:

Ativ. nº	Características de abordagens/métodos em publicações de 2012-2014
18	Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística sobre vocabulário pela tradução de um texto literário no qual colocações do cotidiano encontram-se trocadas); Perspectiva Intercultural (texto literário pode auxiliar a desenvolver consciência cultural; mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/1).
19	ACom (descrever, explicar, expressar opiniões); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística sobre os títulos de livros); Perspectiva Intercultural (comparação de títulos de livros em diferentes línguas pode desenvolver consciência cultural; mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/2).
20	ACom (descrever, explicar); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação entre variedades da língua); Perspectiva Intercultural (desenvolvimento da consciência cultural e da compreensão do outro; mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/3).
21	ACom (conversar sobre palavras cruzadas e sobre as línguas, explicar conceitos); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação das línguas); Perspectiva Intercultural (comparação entre as duas línguas; mediação linguística) (KATELHÖN; CURCIO 2012/4).
22	ACom (discussão em dupla sobre textos na LM e na LE); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação entre as duas línguas) (KATELHÖN; CURCIO 2012/5).
23	MGT (comparação entre expressões selecionadas de duas línguas); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística) (CASPARI; SCHINSCHKE 2012/1).
24	ACom (produção de artigo para um jornal); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística pela comparação de textos semelhantes e discussão; interação negociada) (CASPARI; SCHINSCHKE 2012/2).
25	MGT (busca por palavras desconhecidas no dicionário e tradução frase por frase); ACom (discussão sobre as traduções e sobre itens difíceis promove a comunicação entre aprendizes) (ENGELHARDT 2013/1).
26	ACom (discussão entre parceiros durante realização da tradução); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística; fomento da autonomia ao traduzir de forma colaborativa, interação negociada) (ENGELHARDT 2013/2).
27	Antiguidade Clássica (paráfrase ou resumo de textos curtos, do cotidiano); Pós-Método (promoção da reflexão/consciência linguística); Perspectiva Intercultural (mediação linguística) (PLOS 2013/1).
28	Antiguidade Clássica e Idade Média (tradução de textos da área específica de trabalho dos aprendizes acompanhada da elaboração de glossário); ACom (treino do uso do dicionário); Perspectiva intercultural (relevância social) (PLOS 2013/2).
29	ACom (uso de situações do cotidiano numa área de atuação específica); Perspectiva Intercultural (mediação linguística; relevância social) (PLOS 2013/3).
30	Perspectiva Intercultural (mediação linguística; desenvolvimento da consciência cultural por meio do tema abordado na música) (PLEß 2014).

Quadro 9: Influência de abordagens e métodos de ensino de LE nas atividades de tradução (3)
Fonte: Elaboração própria

As atividades de tradução constantes no Quadro 9 foram publicadas de 2012 a 2014. Poucas dessas atividades contêm características de épocas como a Antiguidade Clássica e o MGT (atividades 23, 25, 27, 28), mas essas características não têm papel

central nas propostas. O quadro mostra, ainda, que as atividades contêm características que as aproximam da Abordagem Comunicativa, do Pós-Método e da Perspectiva Intercultural.

Para identificar, nas atividades de tradução, a presença de características associadas a perspectivas mais recentes, observa-se sua relação com algumas das macroestratégias descritas por Kumaravadivelu (1994) em suas considerações sobre o período Pós-Método. Em linhas gerais, pode-se destacar que as atividades de tradução e mediação podem contribuir para **maximizar as oportunidades de aprendizagem**, a primeira macroestratégia descrita pelo autor. O fomento à **interação**, questão estudada na segunda macroestratégia, caracteriza diferentes atividades analisadas, pela proposta de discutir as traduções e pela realização da mediação linguística como transmissão das ideias contidas num texto a alguém que não possa entender a língua em que ele está escrito. Além dessas características, observa-se que as atividades de tradução podem fazer parte de uma metodologia que **integre as diferentes habilidades**, sendo que essa integração está relacionada à sexta macroestratégia estudada por Kumaravadivelu. Observa-se ainda, que a maior parte das atividades de tradução analisadas pode contribuir para o desenvolvimento da **autonomia** dos aprendizes, discutida como sétima macroestratégia, por torná-los ativos na execução das traduções e das demais propostas. Esse estímulo para que o aprendiz se torne autônomo pode ser menor quando o próprio professor define lacunas ou expressões a serem enfocadas (atividades 2, 4, 17 e 23). As atividades 2 e 4 são exclusivamente orientadas pelo professor. Nesse caso o aprendiz não tem a chance de identificar, por si próprio, aspectos relevantes do texto em questão. Nas atividades 17 e 23, por outro lado, a discussão das traduções em grupo pode contribuir para o desenvolvimento de uma postura autônoma do aprendiz no estudo.

Ao verificar a existência de orientações adequadas sobre a **metodologia** a ser seguida para desenvolvimento das atividades de tradução, observa-se que a maior parte das atividades é acompanhada por explicações que orientam o professor na condução das tarefas, como pode ser observado pela descrição dessas atividades, apresentada no Quadro 6. Essas instruções contêm, por exemplo: objetivo(s); etapas metodológicas para desenvolvimento da atividade; exemplos de textos a serem utilizados; instruções sobre o uso ou não de dicionário; forma de trabalho dos aprendizes (individual, em duplas ou em grupo); exemplos de expressões e frases a serem enfocadas na atividade; papel a ser desempenhado pelo professor; sugestão de atividades adicionais. Nem sempre todos esses

itens são oferecidos para cada atividade, mas a descrição existente geralmente é suficiente para compreender o propósito da atividade e, em linhas gerais, como ela deve ser desenvolvida em sala de aula.

Relaciona-se, ainda, à metodologia, a definição do **nível de conhecimento** da língua alemã adequado para a realização da atividade. Observou-se que metade das propostas estudadas não traz essa definição. Nesse sentido, merece destaque o livro de Katelhön e Curcio (2012), descrito anteriormente, no qual as atividades estão agrupadas de acordo com os níveis: A1, A2, B1, B2, C1, facilitando sua avaliação e sua escolha pelo professor ou pelos aprendizes.

As principais observações resultantes da análise das atividades de tradução são resumidas e comentadas no item que segue.

7 Considerações sobre os resultados e perspectivas futuras

Após definir as formas de empregar a tradução no ensino de LE consideradas na pesquisa apresentada neste trabalho, a tradução pedagógica e a mediação linguística, foram analisadas atividades de tradução para o ensino de alemão como LE constantes em publicações em língua alemã. Os critérios utilizados para a análise tomam por base argumentos contrários ao uso da tradução encontrados na bibliografia de referência compilada por mim.

Retomam-se aqui, brevemente, cada um desses critérios. Observou-se, primeiramente, que nenhum dos textos analisados equipara a **tradução a uma abordagem ou método de ensino** e sim confere-lhe o status de recurso pedagógico. As atividades de tradução não constituem a única opção metodológica para ensinar a LE, pois geralmente fazem parte de um conjunto de atividades com diferentes formatos. Outro argumento critica a tradução de palavras, expressões e frases **descontextualizadas**. Verificou-se que algumas das atividades analisadas trazem essa proposta, mas as palavras ou frases não estão totalmente descontextualizadas porque são em geral provenientes de sentenças ou textos produzidos pelos aprendizes em contextos mais amplos. Além disso, após a tradução essas palavras ou frases são muitas vezes contextualizadas em novas atividades com formato comunicativo. Buscando indícios sobre a adoção da ideia de **equivalência entre línguas diferentes** nas propostas de atividades de tradução, observou-se que algumas das mais antigas parecem ainda se apoiar nessa premissa. Por

outro lado, atividades mais recentes, publicadas principalmente entre os anos de 2012 e 2014, não adotam a noção de equivalência e os aprendizes são levados a refletir sobre diferentes possibilidades para traduzir uma mesma palavra ou frase. Ao buscar identificar **características de métodos e abordagens de ensino de LE** anteriores, observou-se que as atividades mais antigas analisadas apresentam maior semelhança com propostas adotadas na Antiguidade Clássica, na Idade Média e na Idade da Razão (no MGT). Entretanto, é necessário destacar que essas atividades possuem características mistas e, portanto, podem ter sido também influenciadas por perspectivas adotadas em abordagens mais recentes. Observa-se, além disso, que a maior parte das propostas analisadas é acompanhada por **orientações didático-metodológicas** que permitem sua utilização por outros professores. Pode-se destacar ainda, nas atividades de tradução, a presença de **características das macroestratégias** propostas por Kumaravadivelu, trazendo uma aproximação maior com as concepções adotadas nos períodos conhecidos como a condição Pós-Método e a Perspectiva Intercultural.

Observou-se, nesta análise, que as propostas selecionadas não fazem uma simples reprodução de procedimentos adotados em abordagens anteriores, alguns dos quais são tomados como argumentos contra o uso da tradução na aprendizagem de LE. Elas trazem diferentes sugestões para o trabalho com a tradução, que geralmente incluem a discussão, em sala de aula, de questões linguísticas e tradutórias que se apresentam durante a realização das atividades. Essas discussões podem ser realizadas na LE, ampliando seu uso em situações comunicativas autênticas. Entende-se que essas formas de inserir a tradução no contexto de ensino podem ampliar a motivação dos aprendizes e as possibilidades de aprendizagem.

A pesquisa bibliográfica realizada mostra que a tradução sempre teve um lugar nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de LE e que esses estudos trazem inúmeras propostas para sua utilização. A variedade de propostas encontradas e o fato de que são acompanhadas por orientações didático-metodológicas quanto a seu uso sugerem confirmação da hipótese inicial, de que as críticas à tradução nesse âmbito estão relacionadas à falta de conhecimento ainda existente sobre os resultados de pesquisas realizadas a respeito do tema.

Entre as perspectivas para o futuro, encontra-se a divulgação das atividades de tradução coletadas na pesquisa como forma de contribuir para a diversificação das opções metodológicas dos professores de LE e, sobretudo, para o desenvolvimento das

competências dos aprendizes pela realização de atividades que os motivem e promovam sua autonomia nos estudos.

Referências bibliográficas

ADARVE MARTINEZ, S. L. *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica*. Dissertação (Mestrado) − Universidad de Jaén e Fundação Universitária Íberoamericana, Jaén/Florianópolis, 2013.

ALEGRE, T. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. *Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias – Novas Perspectivas – Novas Fronteiras*. Porto: Universidade do Porto, 2002. p. 11-28.

ANTHONY, E. M. Abordagem, Método e Técnica. (1963). Trad. Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. *Revista HELB: História do ensino de línguas no Brasil*, Brasília, n. 5, 2011. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica. Acesso em: 21 out. 2018.

ARRIBA GARCÍA, C. de. Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, Ciudad Real, n. 8, 1996, p. 269-283.

ARTAR, P. *The role of translation in foreign language teaching.* Tese (Doutorado). Universitat Rovira I Virgili, Tarragona, 2017.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, Oxford, v. 41, n. 4, 1987, p. 241-247.

BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 50, n. 1, jan.-jun. 2011, p. 205-217. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132011000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 03 out. 2018.

BROWN, H. D. English language teaching in the "post-method" era: toward better diagnosis, treatment and assessment. *PASAA*, Bangkok, n. 27, 1997, p. 1-10.

BROWN, H. D. *Teaching by principles.* An interactive approach to language pedagogy. 3. ed. New York: Pearson: Longman, 2007.

BUTZKAMM, W. Die kompliziertere Lösung ist die richtige: aufgeklärte Einsprachigkeit. Rückblick und Ausblick. *Der fremdsprachliche Unterricht*, Seelze, v. 24, n. 104, 1990, p. 4-17.

CARVALHO, T. L.; PONTES, V. O. Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas. Mossoró: UERN, 2014.

CASPARI, D.; SCHINSCHKE, A. Sprachmittlung: Überlegungen zur Förderung einer komplexen Kompetenz. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL), v. 41, n. 1, 2012, p. 40-53.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA, 2001.

COOK, G. Language teaching, use of translation in. In: BAKER, M. (org.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2. ed. London: Routledge, 1998. p. 117-120.

COOK, G. A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied linguistics*, Vigo, v. 17, n. 3, 2007, p. 396-401.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltda., 2003.

CORRÊA, E. F. de S. *A língua materna e a tradução no ensino: aprendizagem de língua não-materna:* uma historiografia crítica. Tese (Doutorado) − PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2014.

COSTA, W. C. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeira*s. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 282-91.

ENGELHARDT, M. Techniken und Strategien bei der Übertragung von englischen Texten ins Deutsche. In: GEHRING, W. (ed.). *Oldenburger Forum Fremdsprachendidaktik*. v. 5. Oldenburg: BIS-Verlag, 2013.

EVANGELISTA, M. C. R. G. Aprendizagem da língua alemã em contexto universitário por meio da produção de textos associada à tradução. *Pandaemonium germanicum*, São Paulo, v. 20, n. 32, 2017, p. 211-243. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/134708/130480. Acesso em: 3 out. 2018.

FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache: Unterricht. In: KRUMM, H-J. et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch, v. 1, Berlin: de Gruyter, 2010. p. 943-944.

GOMES, F. W. B. Filmes legendados e ensino de línguas adicionais: um breve panorama sobre as pesquisas no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 15, n. 1, 2016. p. 41-69.

GÜNDOĞDU, M.; BÜYÜKNISAN, G. E. Übersetzung im DaF-Unterricht. In: KOCADURU, Y.; ÖZYÜTRK, K.; FIRTINA, Ö.; DAMAOĞLU, G (org.). *IX. Internationales Türkisches Germanistensymposium „Wissen-Kultur-Sprache und Europa"*: neue Konstruktionen und neue Tendenzen, 3-7 maio 2005. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi, 2005. p. 188-197.

HAUPT, C. Abordagem por tarefa no ensino de LE: as atividades do *Themen aktuell*. Revista Odisseia, Natal, n. 5, jan.-jun., 2010.

HENRICI, G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In: HELBIG, G.; GÖTZE, L.; HENRICI, G.; KRUMM, H. J. (org.). *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. v. 2, Berlin: Walter de Gruyter, 2001. p. 841-853.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. 5. ed. Madrid: Cátedra, 2011.

JESPERSEN, O. *How to teach a foreign language.* Tradução: Sophia Yhlen-Olsen Bertelsen. London: Swan Sonnenschein, 1904.

KATELHÖN, P.; CURCIO, M. N. *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Time, 2012.

KEIM, L. Übersetzung im DaF-Unterricht. *Info DaF*, Munique, v. 4, 2003, p. 383-394.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, São Paulo, v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.

MATTOS, T.; FALEIROS, A. A noção de retradução nos estudos da tradução: um percurso teórico. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 3, n. 2, 2014, p. 37-38.

MCLAUGHLIN, B. *Theories of second-language learning*. Nova York: Edward Arnold, 1987.

PLEß, U. Übersetzen von Liedern im DaF-Unterricht. In: BERNSTEIN, N.; LERCHNER, C. (org.). *Ästhetisches Lernen im DaF- DaZ- Unterricht*: Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film. v. 93. Göttingen: Universitätsverlag, 2014.

PLOS, A. Sprachmittlung im Wirtschaftsdeutschunterricht. In: DOBSTADT, M. et al. *IDT 2013*. v. 3.2. Kultur, Literatur, Landeskunde. Sektion E8: Übersetzen, Dolmetschen, Kultur- und Sprachmittlung. Bozen: Bolzano University Press, 2013.

PONTES, V. de O.; SOUSA, B. B. A. L. E; SILVA, R. F. Tradução e ensino de língua estrangeira: uma agenda de pesquisa dos anos de 2004 a 2013. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 2, jul.-dez. 2015. p. 261-288.

PONTES, V. de O.; PEREIRA, L. L. de O. A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. *TradTerm*, São Paulo, v. 28, Dezembro/2016, p. 338-363. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/125566. Acesso em: 03 out. 2018.

PYM, A.; MALMKJAER, K.; GUTIERREZ-COLON PLANA, M. d. M. *Translation and language learning:* the role of translation in the teaching of languages in the European Union: a study. Directorate-General for Translation, European Commission. 15 July 2013. Disponível em: https://publications.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/aa06f9e5-5d27-4c8a-beb0-9abf9d91c179. Acesso em: 03 out. 2018.

REIMANN, J. *Übersetzungsübungen im Fremdsprachenunterricht*: eine Bestandsaufnahme. Dissertação (Mestrado em Letras) − Universität Jena Hamburg: Diplomicaverlag, 2002.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language Teaching*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIDD, M. Bibliografia de referência sobre tradução no ensino e aprendizagem de línguas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 2, 2009, p. 255-296. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/2946/2549. Acesso em: 03 out. 2018.

RODRIGUES, C. C. Tradução: a questão da equivalência. *Alfa*, São Paulo, v. 44, 2000, p. 89-98.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 8, n. 2, 2009, p. 200-219. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewFile/2942/2546. Acesso em: 03 out. 2018.

SÁNCHEZ IGLESIAS, J. La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *Biblioteca Virtual redELE*, Madri, n. 41, 2009. Disponível em: http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4efabb0b-47d6-4fae-a9c6-a8a13df5fa97/2009-bv-10-22sanchez-iglesias-pdf.pdf. Acesso em: 03 out. 2018.

SANTOS, A. L. dos. *Atividades com o uso da tradução nos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira do plano nacional do livro didático*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, J. P. de. Tradução e ensino de línguas. *Revista do GELNE*, Natal, n.1, 1999. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9293. Acesso em: 03 out. 2018.

UFAL. *Referências sobre Tradução e Ensino de Línguas.* Grupo de Pesquisa Estudos da Tradução. 2018. Disponível em: https://estudosdetraducao.wikispaces.com/4.4+Refer%C3%AAncias+sobre+tradu%C3%A7%C3%A3o+e+ensino+de+l%C3%ADnguas. Acesso em: 01 maio 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 1, n. 1, jan.-jun. 2015, p. 25-41.

WEYDT, H. Reading books with translations: greeting over the reading barrier. In: WITTE, A.; HARDEN, T.; OLIVEIRA-HARDEN, A. R. (ed.) *Translation in second language learning and teaching*. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 291-307.

WIDDOWSON, H. G. The deep structure of discourse and the use of translation. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (ed.). *The communication approach to language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1979, p. 61-71.

WITTE, A.; HARDEN, T.; OLIVEIRA-HARDEN, A. R. (ed.). *Translation in second language learning and teaching.* Oxford: Peter Lang, 2009.

ZOJER, H. The methodological potential of translation in second language acquisition: re-evaluating translation as a teaching tool. In: WITTE, A.; HARDEN, T.; OLIVEIRA-HARDEN, A. R. (ed.). *Translation in second language learning and teaching*. Oxford: Peter Lang, 2009. p. 31-52.

Recebido em 22 de dezembro de 2018
Aceito em 18 de abril de 2019

Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira

[Soap opera project soap opera: a communicative and intercultural approach in the teaching of German as a foreign language]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837223831

Marceli Aquino[1]

Abstract: This article aims to reflect on communicative and intercultural practices in the teaching of German as a foreign language (GFL). To work with language and culture in an integrated way, focusing especially on the communicative needs of learners, the "soap opera" project was developed during the German Language II course attended by Language undergraduate students of the University of Sao Paulo. This project has proposed a modern reinterpretation of Brazilian soap opera (or *telenovela*), where students were encouraged to produce episodes, sequential narratives, applying their on growing knowledge in the German language and making use of authentic materials, such as comics, music, WhatsApp messages, videos, among others. By covering all three aspects defined by Weissenberg (2012) focusing on the development of competencies and learning needs, the project has made it possible for the students to feel (co)responsible for their knowledge acquisition process, with positive impact on their motivation and sense of responsibility. Finally, the results suggest that tasks that encourage the use of communicative skills and strategies, besides its potential as a tool for integrative learning, can promote relevant intercultural discussions.

Keywords: German as a foreign language; communicative skills; intercultural approach; learning needs.

Resumo: O presente artigo visa refletir sobre práticas didáticas comunicativas e interculturais no ensino de alemão como língua estrangeira. No sentido de trabalhar língua e cultura de maneira integrada, atentando especialmente nas necessidades comunicativas e interesse dos aprendizes, desenvolveu-se o projeto Novela, na disciplina Língua Alemã II, do curso de graduação de Letras da Universidade de São Paulo. Este projeto propôs uma releitura atual das telenovelas brasileiras, onde os aprendizes foram incentivados a produzir os episódios, narrativas sequenciais, aplicando o conhecimento de alemão adquirido e fazendo uso de materiais autênticos, tais como quadrinhos, música, conversas por SMS e *WhatsApp*, vídeos, entre outros. Ao abarcar todos os três aspectos delimitados por Weissenberg (2012) para um ensino focado no desenvolvimento de competências e necessidades de aprendizagem, o projeto possibilitou que os estudantes se sentissem (co)responsáveis pelo processo de aquisição e transmissão do conhecimento, tendo impactos positivos em sua motivação e senso de responsabilidade. Por fim, os resultados obtidos sugerem que tarefas que incentivam o uso de habilidades e estratégias comunicativas, além do seu potencial

[1] Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, 05508010, Brasil. E-mail: marceli.c.aquino@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0518-7639

CC BY-NC

como ferramenta para uma aprendizagem integrativa, podem promover discussões interculturais relevantes.

Palavras-chave: alemão como língua estrangeira; habilidades comunicativas; abordagem intercultural; necessidades de aprendizagem.

1 Introdução

Segundo Vigotski (1998), os significados das palavras precisam ser investigados através do seu uso dentro de um contexto interacional, uma vez que os sentidos são co-construídos pelos interlocutores na interação. Em consonância com essa conjectura, atualmente os estudos sobre o ensino e a aprendizagem em língua estrangeira (doravante LE) consideram que a interação constitui o principal meio para o desenvolvimento social e cognitivo, e para a aquisição de competência comunicativa. Esta abordagem demanda, portanto, aulas orientadas para as necessidades do aluno, onde ele é o ponto central da prática didática e (co)autor de sua aprendizagem (SCHNEIDER 2010: 70).

Atualmente, a maioria dos livros didáticos em alemão como língua estrangeira (doravante ALE) fundamentam-se no princípio pragmático-funcional,[2] adotando a abordagem comunicativa e, em maior ou menor grau, a interculturalidade (SCHNEIDER 2010: 69). Essas abordagens partem das experiências, dos conhecimentos, da motivação e das vivências culturais dos estudantes, estabelecendo os objetivos de aprendizagem a partir da pergunta: "O que os alunos em questão precisam e/ou querem saber para utilizar a língua-alvo como meio efetivo de comunicação?". Assim, é importante ter em mente o conjunto de princípios e objetivos de ensino em ALE, os tipos e necessidades de aprendizagem, as atividades a serem mediadas, bem como o papel dos alunos e professores em sala de aula.

Na aplicação do princípio pragmático-funcional, o texto (oral e escrito) constitui o ponto de partida, especialmente a utilização de textos autênticos, para promover atividades que levem o aluno ao aprendizado através da linguagem real empregada na cultura-alvo. Além disso, o aprendiz é percebido como um parceiro ativo e deve ser motivado a desenvolver seus conhecimentos de forma consciente (cognitiva) e criativa (SCHNEIDER 2010: 69). Logo, o professor assume a função de mediador e facilitador nos processos da aprendizagem, viabilizando a interação sociocultural.

[2] Na perspectiva da linguística pragmática, a linguagem é vista como um aspecto da interação humana, seu objetivo é investigar o que os indivíduos fazem ao utilizarem uma língua para se comunicar (AUSTIN, 1962).

A demanda por uma metodologia intercultural deu-se pelo desenvolvimento da linguística pragmática e cultural, sendo um reflexo do processo de migração em todo mundo (RÖSLER 2012: 82). Essa perspectiva tem a interação entre o eu e o outro como ponto de partida para as considerações didáticas. Consequentemente, uma abordagem reflexiva com relação à linguagem e cultura (alvo e fonte) desempenha um papel importante no ensino de ALE, permitindo um aprendizado consciente ao reduzir possíveis preconceitos e desenvolver a tolerância.

Logo, as habilidades comunicativas implicam a competência intercultural, isto é, requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais entre as culturas em contato (AQUINO 2018: 276). Nesse sentido, saber estabelecer paralelos interculturais, e estar aberto para aprender não somente sobre, mas, primordialmente, com a cultura do outro e a nossa própria é o principal requisito para desenvolver a competência intercultural, uma qualificação cada vez mais central na vida profissional no mundo atual (SCHNEIDER 2010: 73).

Tendo como apoio as abordagens comunicativa e intercultural, desenvolvemos na disciplina Língua Alemã II (período noturno) de graduação em Letras da Universidade de São Paulo (USP), um projeto extracurricular com a temática de novela (ou telenovela). Nosso intuito era incitar a produção (oral e escrita), desenvolver a criatividade e o uso da língua em diferentes situações, discutir questões interculturais e, especialmente, suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Por esse ponto de vista, a própria temática do projeto adveio de atividades realizadas em sala de aula, atendendo a demandas e sugestões dos alunos.

O título Novela se justifica pela semelhança à narrativa do gênero de telenovelas, isto é, episódios seriados em que o seguinte é continuação do anterior, o melodrama, descrição de temáticas cotidianas e o foco em relacionamentos amorosos (MURAKAMI 2015: 11). Segundo Calza (1996), a telenovela é um meio de entretenimento, uma narrativa crônica do cotidiano que representa a realidade do telespectador e desperta emoções. No entanto, as narrativas apresentadas neste projeto se caracterizam essencialmente por sequências de histórias em episódios, não tendo a intenção de refletir inteiramente as características do gênero telenovela, ou imitar novelas já existentes. Dessa forma, os alunos tiveram total liberdade para dialogar com esse gênero e reinterpretá-lo,

introduzindo materiais, linguagens e eventos que expressassem a sua experiência, necessidades e interesses.

Com o intuito de evidenciar a pertinência do projeto desenvolvido como alternativa didática atual e relevante para o ensino e aprendizagem de ALE, apresentamos neste artigo o trabalho Novela, desenvolvido com estudantes de Letras (licenciatura e bacharelado) em língua alemã. Além de oferecer uma estratégia didática, que lide com aspectos comunicativos e interculturais, pretendemos abrir espaço para a discussão de metodologias e práticas que vão além do material didático, isto é, que considerem as necessidades particulares dos estudantes de língua alemã em cada contexto de aprendizagem. Para isso, nas próximas seções apresentamos a metodologia aplicada, o projeto da novela em si e as conclusões finais.

2 Metodologia

A característica essencial de tarefas comunicativas e interculturais é a relação com a vida e cotidiano dos alunos, oferecendo atividades orientadas para resultados (RÖSLER 2012: 86). Logo, é essencial a utilização de linguagem autêntica e funcional na língua alvo, onde os aprendizes tenham algo real a dizer. A orientação das tarefas não é, portanto, produzir unidades linguísticas controladas por fenômenos individuais, mas sim formular meios comunicativos holísticos, que considerem o significado e a realização comunicativa.

Weissenberg (2012: 9) apresenta uma perspectiva de ensino que leva em conta a necessidade de aprendizagem dos estudantes: "O que os participantes devem, podem e querem aprender, por que e como?".[3] Seu trabalho visa discutir as estratégias de aprendizagem em cursos de ALE voltados ao mercado de trabalho (*berufsbezogene Deutschförderung*) tratando, no entanto, de aspectos relevantes a todos os âmbitos de ensino e aprendizagem de LE. O autor sugere um planejamento de aulas que promova o fortalecimento de competências, tendo o estudante e seu potencial como ponto central. Weissenberg delimita três aspectos que se relacionam entre si: necessidades objetivas (*objektive Bedarfe*), necessidades subjetivas (*subjektive Bedarfe*) e necessidades de aprendizagem (*Lernbedarfe*).

[3] Tradução da autora para "*Was sollten, können und wollen die Teilnehmenden warum und wie lernen?*".

As necessidades objetivas designam enfoques profissionais e suas respectivas exigências comunicativas, estando ainda relacionadas ao contexto do curso, como a quantidade de alunos por turma, os materiais utilizados, a duração das aulas e espaços a serem utilizados para esse fim. Por sua vez, as necessidades subjetivas são orientadas pelas manifestações dos aprendizes, envolvendo desde o material didático até formas sociais (*Sozialform*) adequadas para as atividades desenvolvidas. Já as necessidades de aprendizagem, ou processuais, evidenciam-se a partir da observação do professor com relação às habilidades e dificuldades dos estudantes, fornecendo indicações quanto à aplicação de estratégias e aos materiais selecionados (WEISSENBERG 2012: 9-11).

Para o desenvolvimento e aplicação deste trabalho, levamos em consideração os três aspectos mencionadas por Weissenberg. Assim, a partir da definição de necessidades, cabe estipular os elementos que serão analisados de acordo com o contexto em foco:

Necessidades	**Objetivas**	**Subjetivas**	**De aprendizagem**
Aspectos considerados	38 alunos Alunos e currículo do curso de letras *Daf Kompakt* 1h30min aula, três vezes por semana[4]	Motivação Necessidades específicas de aprendizagem Tema sugerido pelos alunos Discussões interculturais	Gramática Vocabulário Produção Compreensão Uso da língua

Quadro 1: Necessidades e aspectos considerados para o desenvolvimento do projeto de novela
Fonte: elaboração do autor.

Mesmo com suas limitações, o curso de alemão na universidade apresenta uma abordagem mais reflexiva sobre o uso do idioma. O projeto pedagógico do curso de Letras da USP procura realçar a diferença entre as disciplinas ofertadas pela universidade e um curso de línguas, evidenciando que o primeiro não visa apenas à aquisição e proficiência em LE, mas uma análise crítica sobre os fatos linguísticos e literários, bem como a sua fundamentação teórica. Ainda, coloca-se como objetivo do curso o desenvolvimento da

[4] Segunda, quarta e quinta-feira no período noturno.

capacidade de leitura, expressão escrita e oral, considerando as habilidades específicas nas habilitações em Letras Estrangeiras Modernas.

O livro *Daf Kompakt neu* (A1 e A2) (BRAUN 2016), utilizado na disciplina, introduziu na lição sete[5] os personagens Lena e Max cuja história chamou a atenção dos estudantes, pela proximidade que se criou entre eles. A frequente menção sobre um possível relacionamento amoroso entre os dois originou o planejamento da novela, cujo intuito seria dar continuidade à história amorosa de Max e Lena, já que os personagens não apareceriam nas próximas lições. Assim, a motivação e interesse para este trabalho adveio diretamente do contexto de sala de aula e seus indivíduos.

Ainda, os estudantes manifestavam frequentemente interesse em discutir sobre temas interculturais. A temática da novela nos pareceu ideal nesse contexto, pois possibilitou mediar aspectos da língua e cultura alemã através de uma narrativa consolidada na televisão brasileira (MURAKAMI 2015: 11). Durante todo o processo, os aprendizes se mostraram envolvidos na integração de questões interculturais, como pesquisar nomes comuns alemães, situações sociais, usos de tratamento formal e informal, vestimenta, alimentação, nomes de ruas e lojas, ambientes e formas de interação entre pessoas, entre outros.

Além dos conteúdos linguísticos exigidos pelo currículo da disciplina, o projeto de novela possibilitou a aplicação de conhecimentos adquiridos acerca das partículas modais alemãs (doravante PMs: *aber*, *denn*, *doch*, *ja*, *eigentlich* e *wohl*) levando em consideração as suas regras gramaticais, suas funções comunicativas e a utilização em diferentes contextos (AQUINO 2017: 164). Não obstante, os alunos também pesquisaram sobre gírias, expressões e usos informais da língua, conteúdos que nem sempre são tratados nos livros didáticos.

O modelo de projeto viabiliza, portanto, o desenvolvimento das quatro habilidades, incentivando a aquisição através de estratégias comunicativas. Consequentemente, aulas interativas requerem a participação ativa dos estudantes, uma atmosfera agradável e um clima de confiança para a concretização do aprendizado. Além disso, essa tarefa pode incentivar o espírito colaborativo dos participantes (professor e alunos), visto que a comunicação e a aprendizagem são co-construídas. Para a

[5] Na disciplina Língua Alemã II foram trabalhadas as lições sete e oito do livro *Daf Kompakt neu* A1 e as lições de nove até 12 do livro A2.

organização e aplicação do trabalho da novela, nos baseamos no design de projetos sugerido por Krumm (1991):

> 1. Ter um objetivo concreto que permita usar a linguagem em uma capacidade comunicativa, descobrindo e experimentando algo novo;
>
> 2. Professores e alunos atuam como coautores do planejamento e execução. A língua fornece os meios que serão usados para realizar a tarefa;
>
> 3. Inclusão do mundo exterior na sala de aula, para que seja possível experimentar com a língua aprendida de maneira concreta;
>
> 4. Incentivar a postura independente do aluno, usando ferramentas disponíveis, como dicionários e gramáticas, computador, microfone ou câmera;
>
> 5. Apresentação dos resultados (dentro ou fora de sala). O trabalho com a língua (correção de erros, gramática, escrita) ocorre sob a forma de revisão, ou seja, a sala de aula torna-se uma "oficina".

A organização do projeto foi previamente discutida com os alunos. Chegamos à conclusão que cada grupo escolheria a abordagem e o material de sua escolha, no entanto, era necessário que as histórias ocorressem em sequência. As apresentações ocorriam ao final da aula, às segundas e quintas de semanas intercaladas, com um intervalo de uma semana entre elas. Além disso, os estudantes contavam com a ajuda da professora para modificações necessárias na linguagem.[6]

Os alunos foram incentivados a utilizar mídias e diferentes meios para o desenvolvimento e a apresentação das narrativas. Os materiais escolhidos pelos grupos foram: quadrinhos, vídeos, animações, mensagens de WhatsApp, leituras dramatizadas e música. Em todos os casos foi elaborado um texto escrito.

Finalmente, defendemos que em aulas de ALE a língua seja treinada, tanto quanto possível, com suas formas típicas de comunicação. Os aspectos linguísticos não devem ser tratados de maneira isolada, mas incorporados em um contexto situacional autêntico,

[6] Levando em conta o nível de conhecimento de língua dos alunos em questão (A2), considerou-se necessária a correção de erros gramaticais mais evidentes. No entanto, mantiveram-se, o máximo possível, as escolhas e estilos escolhidos pelos aprendizes.

dirigido a um resultado compreensível (KÜHN 2010: 1253-1254). Nessa perspectiva, projetos são trabalhos direcionados a um objetivo ou produto, dentro de um contexto de ensino institucionalizado, nos quais os processos de resolução de problemas, ou de negociação, formam eixos educacionais (SCHART; LEGUTKE 2012: 1172).

3 Novela

Como mencionado anteriormente, para o desenvolvimento de atividades com orientação comunicativa e intercultural, é imprescindível levar em consideração diversos aspectos, como o material empregado, o contexto, as necessidades, as expectativas e o processo de aprendizagem dos participantes (RÖSLER 2012: 85). Tanto a mediação como os materiais precisam ser motivadores, fortalecendo a autoconfiança dos estudantes e permitindo a aquisição de conteúdos linguísticos.

A novela teve início com a lição sete (a primeira a ser trabalhada) do livro *Daf Kompakt neu A1* (BRAUN 2016), que apresentava a temática de *Café Waschsalon*, lavanderias onde as pessoas lavam suas roupas sozinhas e têm acesso a outros serviços, como internet, bar, cafeteria, concertos etc. Esse modelo de negócio é bastante comum na Alemanha, mas não no Brasil, o que causou um estranhamento inicial nos alunos, afinal, quem vai à lavanderia para conhecer pessoas, tomar uma cerveja e ouvir música? Nesse sentido, para a reflexão dos aspectos interculturais dessa temática, além do livro didático, lemos textos jornalísticos autênticos sobre a relevância destes estabelecimentos na cultura alvo e encontramos lavanderias em São Paulo com o mesmo conceito de negócio.

Essa temática influenciou discussões interculturais relevantes, pois os estudantes começaram a compreender a importância desses espaços nas duas sociedades, como a economia de tempo e dinheiro, pois lavanderias com atendentes são geralmente mais caras e, ao esperar a roupa lavar, o cliente tem a possibilidade de navegar na internet, comer algo, ouvir música e socializar. Além disso, em grandes cidades, como São Paulo e Munique (cidade mencionada no artigo jornalístico), muitos apartamentos não têm espaço para uma máquina de lavar, então um ambiente convidativo e interativo pode ser interessante. Discutimos também sobre os diferentes costumes entre Brasil e Alemanha no quesito conhecer pessoas. Mesmo os brasileiros sendo normalmente mais abertos a fazer amizades, em cidades grandes essa diferença pareceu não ser tão evidente.

Desse modo, a abertura para discussões sobre as formas de interação, fez com que os alunos refletissem sobre a validade de diferentes perspectivas, dependendo do contexto sociocultural. Foi possível notar a quebra de preconceitos e clichês da cultura alemã, e a reflexão das realidades sociais e culturais dos dois países, ou ainda melhor, de cidades grandes, como Munique e São Paulo.

Conhecemos nessa lição os personagens Max e Lena, futuros protagonistas da novela. Eles se conheceram no *Café Waschsalon*, Max nunca havia lavado roupa e Lena, ao notar sua dificuldade, oferece ajuda. A partir desse primeiro encontro, os personagens se aproximam cada vez mais. Com a intenção de dar continuidade a essa história, organizamos o projeto em narrativas semelhantes às telenovelas, onde os estudantes criavam episódios em alemão, nos quais envolviam a aventura amorosa entre Max e Lena.

Foi incentivada uma postura independente dos alunos com relação às ferramentas e linguagem escolhidas para o projeto. O gênero mais ocorrente foi quadrinhos, no entanto, também foram utilizados vídeos da internet, onde os alunos fizeram a dublagem dos diálogos, produção de animação, textos em forma de diálogos, *WhatsApp* e até a composição de uma música. A escolha dos diferentes materiais demonstra a importância da inclusão dos alunos como (co)autores da aprendizagem.

Apresentaremos a seguir a descrição e alguns exemplos dos 8 episódios da novela.

Episódio 1: O primeiro grupo tinha a tarefa de continuar a história oferecida pelo livro didático, o encontro na lavanderia e o início da amizade entre eles. O capítulo foi desenvolvido por meio de um quadrinho. Na primeira cena eles se encontram na lavanderia. Na próxima cena Max envia uma mensagem de texto (SMS) convidando Lena para um concerto que aconteceria no mesmo local. Lena não responde, mas acaba aceitando o convite pessoalmente. Já no evento, Lena conta a Max que o guitarrista, Julien, é seu ex-namorado. Ao final do show Julien convida-os, insistentemente, para uma festa em sua casa, causando um desconforto entre os personagens.

Figura 1: Episódio 1 da novela
Fonte: alunos, Grupo 1

Grupo 2: O segundo grupo também produziu um quadrinho, no entanto, usando imagens retiradas da internet. O episódio descreve os personagens na festa na casa de Julien. Uma nova personagem é introduzida, Chantal, irmã de Julien, que desenvolve

interesse por Max. Chantal é descrita como uma personagem irritante e insistente, que exagera na proximidade com Max, o separando de Lena na festa, além de fazer perguntas desconfortáveis para a ex-cunhada. Julien também procura em diversos momentos chamar a atenção de Lena. Max e Lena passam um bom tempo afastados, mas ao final conversam e decidem ir embora comer algo, pois o clima não estava agradável e eles queriam ficar sozinhos. A última imagem do capítulo mostra os personagens indo embora juntos e sentados no café da lavanderia.

Figura 2: Últimas cenas do episódio 2 da novela
Fonte: alunos, Grupo 2

Grupo 3: O terceiro grupo apresentou um vídeo animado. Este episódio é dividido em três cenas. Na primeira cena, ainda na festa, Chantal conversa com Julien acerca de um plano para separar Lexa e Max. Ela está bêbada e decide ir embora dirigindo, mesmo com o irmão insistindo para que ela não o faça. No segundo quadro, Max e Lena terminam de tomar café na lavanderia e se preparam para ir embora. Depois de se despedirem, Lena vai atravessar a rua, quando um carro avança em sua direção e a atropela. No terceiro quadro vemos Chantal chorando e confessando ao irmão que algo horrível havia acontecido, um acidente.

Grupo 4: No quarto capítulo Lena está hospitalizada, em coma. Max a visita com frequência e decide cantar uma música em sua homenagem. Dois dos alunos do grupo eram estudantes de música e compuseram uma canção para o projeto. Além da apresentação da leitura da cena no hospital, os alunos trouxeram instrumentos e tocaram a seguinte canção:

Lena, sei gut jetzt mein lieber Schatz
Gute besserung ist es, was ich dir sagen möchte.
Du bist zu schön für dieses Krankenhaus
Oh liebe Lena, du bist meine süße Maus
Lena, als ich dich im Waschsalon getroffen habe
Verlor ich die Atmung
Du bist zu schön für dieses Krankenhaus
Oh liebe Lena du bist meine süße Maus
Mein ganzes Leben warte ich auf dich
Ich bin sicher, du bist für mich gemacht
Bitte sag mir nur ein Wort
Und geh niemals weg
Ich habe mich in dich verliebt
Oh, Lena, Ich habe mich in dich verliebt[7]

Com a música, Max confessa seu amor por Lena, e em seguida percebe que ela começa a movimentar os dedos. O episódio termina após esse momento dramático.

Grupo 5: Esse grupo também utilizou sequências de imagens retiradas da internet para a composição da história, além de tocar a música do grupo anterior. Nesse episódio Lena está com Chantal na lavanderia e sonha com as histórias dos capítulos anteriores, ou seja, que havia conhecido um rapaz, sofrido um acidente, que ele a visitava no hospital e um dia cantava uma música para ela (*Gruppe Vier*, fazendo referência ao grupo 4). Lena

[7] Tradução da autora: Lena, minha querida, fique bem agora / Melhoras é o que eu quero te dizer / Você é linda demais para esse hospital / Oh querida Lena, você é meu docinho / Lena, quando te conheci na lavanderia / Eu perdi o fôlego / Você é linda demais para esse hospital / Oh, querida Lena, você é meu docinho / Eu esperei por você toda a minha vida / Tenho certeza que você foi feita para mim / Por favor, me diga apenas uma palavra / E nunca vá embora / Eu me apaixonei por você / Oh, Lena, eu me apaixonei por você.

relata seu o sonho a Chantal e, ao recolher suas roupas da máquina, percebe que foram trocadas. Ela reclama para o atendente e descobre que as roupas que ali estavam pertenciam a um rapaz chamado Max. Lena pede, então, o endereço de Max para realizar a troca das roupas.

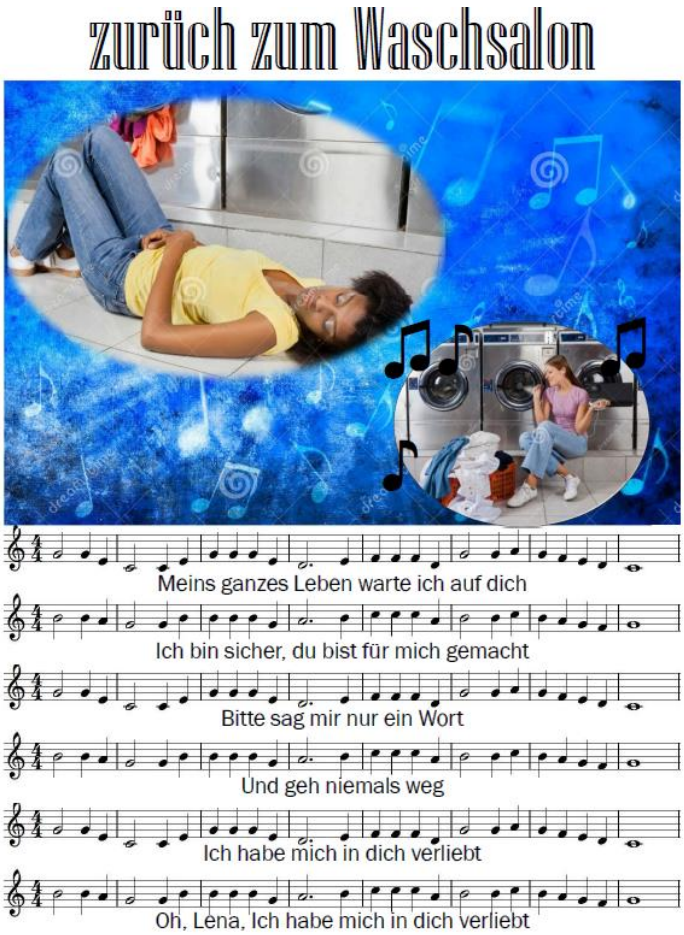

Figura 3: Primeira página do episódio 5 da novela
Fonte: alunos, Grupo 5

Grupo 6: O sexto grupo utilizou um vídeo de uma cena da série de televisão norte-americana *Gossip Girl* e dublou em alemão as passagens do texto, sincronizando-as com as imagens, movimentos e personalidades dos personagens da série. Nesse episódio Lena vai até a casa de Max, mas se esquece de levar as roupas, fazendo com que eles precisem marcar outro encontro. Inicialmente eles pareceram não se dar muito bem, Lena estava irritada com a troca e Max tratou o assunto com ironia. Mesmo assim, surge um interesse de aproximação, e eles combinam de se encontrar em uma pizzaria para conversar e realizar a troca da roupa.

Grupo 7: Esse grupo realizou uma leitura dramática do diálogo. O capítulo descreve os personagens na pizzaria, conversando descontraidamente. Então entra na cena uma mulher com dois filhos dizendo ser a esposa de Max, fato que ele confirma. Acontece uma discussão acirrada entre os personagens, quando o telefone de Lena toca. Não sabemos o que aconteceu, mas ao desligar o telefonema ela diz, bastante preocupada, que precisaria ir embora urgentemente. O episódio é finalizado com a dúvida do que havia acontecido, tanto com relação à briga quanto ao telefonema.

Grupo 8: Coube a esse grupo juntar todos os acontecimentos dos episódios anteriores e finalizar o projeto da novela. Os componentes do grupo escolheram usar dois materiais, cenas do filme norte-americano *Homem-Aranha*, no qual realizaram legendas em alemão, e uma gravação em vídeo da tela de um celular durante uma conversa no aplicativo WhatsApp.

O episódio é dividido em duas cenas, na primeira (com as imagens do filme) Lena conversa com Max, no café da lavanderia, sobre os acontecimentos do capítulo anterior. Tudo não passou de uma brincadeira orquestrada por Chantal para surpreendê-la. Além de haver convencido Max a pregar uma peça em Lena (com o aparecimento da suposta mulher e filhos), foi ela quem realizou a ligação urgente, a qual não passava de um pretexto para convidar Lena à sua própria festa surpresa. Quando estão próximos de declarar o amor, um carro surge na vitrine e Max, que era o Homem-Aranha, salva a vida de Lena, revelando sua identidade secreta de super-herói.

Na última cena vemos o vídeo da tela do celular de Lena, que conversa com Chantal. Ela perdoa a amiga pela brincadeira infeliz e diz que vai se casar com Max, mostrando a foto do seu anel de noivado.

Figura 4: Últimas cenas do episódio 8 da novela
Fonte: alunos, Grupo 8

Podemos evidenciar, primeiramente, que os alunos usaram a criatividade, suas experiências e interesses para o desenvolvimento dos projetos. A linguagem e os materiais escolhidos refletiam os seus gosto, costume e personalidade. Com relação às questões interculturais vimos uma mistura entre situações típicas de novelas brasileiras (como drama e exageros) e a lavanderia/café alemã. Além disso, sentimos a influência de outras culturas, com o uso de filmes e séries norte-americanos. Também foram utilizadas novas mídias, como o programa de desenho de quadrinhos, as animações, trocas de SMS, imagens e vídeos retirados da internet e *WhatsApp*.

Além do uso de linguagem autêntica e informal, foram desenvolvidos conteúdos gramaticais, como verbos modais, conjugação no presente, perfeito e pretérito, conjunções, posição dos elementos na oração, entre outros. Por esse ângulo, os projetos trazem variedade ao ensino de ALE e podem ser integrados em diferentes níveis de aprendizado. Para os alunos, essa tarefa ofereceu a oportunidade de desenvolver criativamente o aprendizado, e colocar seus conhecimentos e habilidades adquiridos em prática.

4 Conclusão

Ensinar uma LE é principalmente promover o acesso a uma nova cultura. Ao abordar aspectos interculturais, o professor instiga a curiosidade e a motivação dos alunos para aprender e conhecer a cultura-alvo, bem como descobrir e desconstruir preconceitos interculturais. Neste trabalho apresentamos o desenvolvimento do projeto Novela em sala de aula de ALE como estratégia didática para a mediação de habilidades comunicativas e interculturais. Nesse sentido, projetos similares podem ser realizados em aulas de LE, levando-se em consideração as necessidades específicas de cada grupo e contexto de aquisição.

Outros fatores relevantes introduzidos por esse projeto são o senso de (co)participação nas decisões sobre os processos de aprendizagem, bem como o sentimento de pertinência, coesão e percepção compartilhada de realização, aprofundando laços sociais entre os membros do grupo em prol de um resultado comum. Em conjunto atinge-se uma interação significativa onde a escolha de conteúdos relevantes são os critérios centrais no planejamento de atividades comunicativas e interculturais (KUMARAVADIVELU 2006: 134). Nessa perspectiva, o projeto também cria condições para a aprendizagem através de uma abordagem orientada por objetivos, isto é, o uso da linguagem para alcançar interações concretas e reflexões interculturais.

De maneira geral, pode-se ainda concluir que os alunos foram beneficiados com o projeto, pois eles se envolveram ativamente no processo da aprendizagem. O clima em sala de aula melhorou, o projeto permitiu um ambiente de troca, fazendo com que os estudantes se sentissem cada vez mais confiantes ao utilizar de forma prática o conhecimento adquirido.

Por fim, sabendo que o treinamento para habilidades individuais é cada vez mais substituído pela aprendizagem integrativa, mediações com projetos podem auxiliar o difícil trabalho do professor de desenvolver estratégias e atividades voltadas para as necessidades dos alunos. Por esse ponto de vista, o projeto novela propiciou o uso da língua alemã em um meio de comunicação autêntico, permitindo que todos os participantes aplicassem seus conhecimentos e identificassem individualmente suas capacidades, déficits e interesses, contribuindo para uma aprendizagem autônoma.

Referências bibliográficas

AQUINO, M. O questionário como ferramenta de ensino das partículas modais alemãs. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 20, n. 32, 2017, p. 156-179.

AQUINO, M. Guia de sobrevivência: desenvolvendo estratégias comunicativas e socioculturais em aulas de PLA. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. 1, 2018, p. 273-293.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

BRAUN, B et al. *DaF kompakt neu A1*: Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2016.

BRAUN, B et al. *DaF kompakt neu A2*: Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Klett, 2016.

CALZA, R. *O que é telenovela*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

KRUMM, H. Unterrichtsprojekte: praktisches Lernen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, Berlin, n. 4, 1991, p. 4-8.

KÜHN, P. Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*: ein internationales Handbuch. 2. ed. Berlin: De Gruyter, 2010, p. 1252-1258.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching*: from method to post-method. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MURAKAMI, M. H. *Da fantasia ao transmídia*: modernização do gênero telenovela brasileira. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache:* eine Einführung. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 2012.

SCHART, M.; LEGUTKE, M. *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Klett, 2012.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2010, p. 68-75.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de José Cipolia Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISSENBERG, J. *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitesprache*. Hamburg: Passage, 2012.

Recebido em 27 de dezembro de 2018
Aceito em 10 de março de 2019

CLIL em alemão no Brasil e a competência de leitura dos graduandos em Letras/Alemão

[CLILiG in Brazil and the reading competence of German undergraduate students]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837223848

Marina Grilli[1]

Abstract: This article discusses a possible role of the Content and Language Integrated Learning in foreign German studies (CLILiG). In Brazil, many students start their undergraduation program without a prior knowledge of German language and it is always a challenge to improve their reading skills in five semesters of language teaching, at least up to B1 level. The empirical research started from the hypothesis that attending CLIL classes can help students to improve their German reading competence. For that matter, the reading competence of GFL students in a Brazilian university was examined. After the categorization of their mistakes, the factors that may have led to the improvement of their reading literacy were defined.

Keywords: bilingual education; CLIL; GFL in the university; GFL in Brazil; reading competence.

Resumo: Este artigo discute o papel em potencial do Ensino Integrado de Língua e Conteúdo (CLIL) na graduação em Letras/Alemão. No Brasil, muitos estudantes iniciam a graduação sem conhecimento prévio da língua alemã, e é sempre um desafio melhorar suas habilidades de leitura em cinco semestres de ensino de idiomas, ao menos até o nível B1. A pesquisa empírica parte da hipótese de que frequentar uma disciplina CLIL pode auxiliar os alunos a melhorar sua competência de leitura em alemão. Para tanto, examinou-se a competência de leitura de estudantes de Letras/Alemão em uma universidade brasileira. Após a categorização de seus erros, foram definidos os fatores que podem ter levado à melhoria da alfabetização.

Palavras-chave: ensino bilíngue; CLIL; ensino universitário de ALE; ALE no Brasil; competência de leitura

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird über eine mögliche Rolle des sprachsensiblen Fachunterrichts in ausländischen Germanistikstudiengängen diskutiert. In Brasilien fangen viele Studierende das Lehramtsstudium ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache an und es ist immer eine Herausforderung, ihre Lesekompetenz in fünf Semestern Sprachunterricht zumindest bis Niveau B1 zu fördern. Die Hypothese, von der die empirische Forschung ausgeht, ist, dass es für die Studenten hilfreich sein könnte, an einem CLIL-Seminar teilzunehmen, um ihre Lesefähigkeit zu verbessern. Hierzu wurde die Lesekompetenz von DaF-Studierenden einer brasilianischen Universität untersucht. Nach Kategorisierung ihrer Fehler wurden mögliche Faktoren benannt, die zur Verbesserung der Lesekompetenz geführt haben.

[1] Universidade de São Paulo, R. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508010, Brasil. E-mail: marina.grilli.silva@usp.br. ORCID: 0000-0002-6324-7030

CC BY-NC

Stichwörter: bilingualer Sachfachunterricht; CLIL; DaF im universitären Kontext; DaF in Brasilien; Lesekompetenz.

1 Introdução

Este trabalho tem como foco o ensino de alemão em contexto universitário no Brasil, e une três polos: o ensino de alemão como L3[2], o ensino universitário de alemão e o ensino integrado de língua e conteúdo (CLIL).

Os relatos de pesquisas de DaF no Brasil têm crescido nas últimas décadas (ARAÚJO; UPHOFF 2017). À medida que ganham destaque as especificidades do ensino de alemão nas universidades brasileiras, são evidenciados também os problemas a elas relacionados, como o baixo conhecimento de línguas estrangeiras devido à precariedade do ensino público em todo o país e a falsa ideia de que um curso de Letras é uma espécie de curso de LE.

A partir desse cenário, pretende-se aqui participar da investigação dos fatores que influenciam no desenvolvimento dos graduandos em Letras/Alemão no que concerne às competências na língua-alvo, sobretudo à competência de leitura, tão fundamental para o estudante de Letras e para o futuro professor quanto para o cidadão do mundo na era pós-moderna. A hipótese que deu origem ao estudo é a de que frequentar uma disciplina CLIL durante a graduação em Letras/Alemão pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura dos graduandos.

Königs (2013: 37-38) afirma que já se sabe bastante sobre o CLIL na Alemanha e em diversos outros países europeus, e agora é necessário conhecer pesquisas a respeito em outros países: em escolas bilíngues, em sistemas de ensino escolar inseridos em sociedades multilíngues e em universidades que oferecem cursos em LE. De acordo com o mesmo autor (KÖNIGS 2013: 34), ainda não é discutido amplamente se e como a modalidade CLIL pode contribuir para o estímulo da língua em que o aluno tem competências menos desenvolvidas.

No Brasil, as pesquisas na área do CLIL costumam focar no inglês ou no espanhol como língua estrangeira, já que a oferta do ensino bilíngue envolvendo essas línguas é muito mais ampla do que a oferta do ensino português-alemão, mesmo em escolas privadas. Quatro trabalhos brasileiros da última década sobre o CLIL são: a dissertação

[2] L3 significa aqui a terceira língua ou segunda língua estrangeira aprendida por um falante; da mesma forma, L2 se refere à segunda língua ou à primeira língua estrangeira de um falante.

de mestrado de Moura (2009), que analisa uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola bilíngue de prestígio; a dissertação de mestrado de Guimarães (2015) sobre o planejamento CLIL por tarefas na aprendizagem de espanhol em um curso técnico; os trabalhos de Leão & Finardi (2014) e Casotti & Finardi (2016), que se ocupam, respectivamente, da elaboração de atividades CLIL para o ensino de Ciências por meio do inglês e do uso da abordagem CLIL na formação de professores de línguas.

Em resumo, a abordagem CLIL é um vasto campo a ser explorado, e seus efeitos sobre a aprendizagem de língua são objeto de pesquisa com menor frequência do que seus efeitos sobre a aprendizagem do conteúdo. Neste trabalho, procuramos investigar justamente os efeitos da abordagem CLIL sobre a aprendizagem de língua.

2 Um panorama da aprendizagem de língua estrangeira no Brasil

O inglês ainda é aprendido como L2 na maior parte dos países do mundo, e como L3 em países onde a maior parte da população já é bilíngue. No Brasil, não é diferente: a primeira LE mais comumente aprendida no ensino obrigatório é o inglês, embora sua obrigatoriedade não constasse na lei até 2016, mas sim "o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna" à escolha da comunidade escolar (BRASIL 1996). De qualquer forma, o ensino de LE só é obrigatório a partir do sexto ano, quando os alunos já têm por volta de 11 anos de idade, e a oferta da segunda LE – preferencialmente o espanhol – só tem início quatro anos depois, e em caráter optativo (BRASIL 1996). Isso significa que os estudantes brasileiros ingressam na universidade com pouco conhecimento de línguas estrangeiras, a não ser que tenham tido a oportunidade de frequentar cursos livres fora da escola.

Não só no que concerne a línguas, mas o sistema educacional brasileiro como um todo apresenta grandes falhas: dentre os 70 países e economias que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA) de 2015, o país conquistou a posição de número 59 em leitura, 63 em ciências e 65 em matemática (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2016). Somando-se a isso o abismo entre a qualidade do ensino público e do ensino privado, devido à grande desigualdade social no país, o desempenho dos alunos de escolas públicas é ainda pior. Com base nesses problemas, pode-se imaginar o quão precário é o ensino de LEs

nas escolas brasileiras: dentre a população de 16 anos ou mais, somente 5,1% afirmam possuir algum conhecimento do inglês; dentre os jovens de 18 a 24 anos, o número dobra, chegando a somente 10,3% (BRITISH COUNCIL 2014: 7).

Esse cenário fornece uma perspectiva do quão restrito é o acesso à língua alemã no Brasil. O número de aprendizes de ALE na América Latina aumentou, segundo pesquisa de 2015 (AUSWÄRTIGES AMT). No Brasil, havia 30% mais aprendizes de alemão em 2015 do que em 2010. Entretanto, a quantidade deles na América Latina ainda corresponde a menos de 1% dos alunos matriculados em escolas. E se o acesso a cursos de língua alemã no Brasil já é privilégio de poucos, o contato com a aula CLIL em língua alemã é ainda mais raro.

3 O contexto universitário

O contato com a aula CLIL em língua alemã no Brasil é encontrado, majoritariamente, em dois contextos: em colégios bilíngues privados, concentrados em uma área reduzida do país e acessíveis apenas à pequena parcela da população que pode custear o elevado valor das mensalidades, e em universidades públicas que oferecem cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Letras com habilitação em Alemão. Escolas em regiões de imigração, onde se fala e ensina o alemão padrão e/ou uma variante regional da língua e se oferece conteúdo disciplinar parcialmente bilíngue, são minoria no país e situam-se quase que exclusivamente na região Sul (cf. FRITZEN 2007, 2013; SPINASSÉ 2005; 2006).

No contexto universitário brasileiro, mais especificamente nos cursos de Letras/Alemão, ambiente em que consiste o foco deste trabalho, o ensino do alemão costuma iniciar no nível A1. Isto significa que saber a língua não é pré-requisito para entrar em 16 das 17 universidades que oferecem cursos de Bacharelado ou Licenciatura em Letras com habilitação em Alemão. Desse modo, de acordo com Blume (2011: 54), grande parte do currículo fica comprometida com o ensino da língua, mas os futuros professores não atingem um nível suficiente de domínio dessa língua; é "como se um graduando de matemática tivesse de aprender a tabuada na faculdade".

Mesmo assim, não se pode generalizar os cursos de Letras como se houvesse uma estrutura homogênea por trás de todos eles: Evangelista (2011) e Blume (2011: 54) afirmam que a divisão das disciplinas varia muito de uma universidade para outra, tanto nas relacionadas a língua e literatura – laboratório [*Sprachlabor*]; conversação;

introdução à linguística; produção de textos em alemão; literatura alemã traduzida – quanto nas disciplinas da área de didática, cultura e tradução. Bolacio Filho & Moura (2014: 83) afirmam ser de conhecimento comum que "o bacharelado em Letras é na maioria das faculdades no Brasil caracterizado pela falta de um perfil claro".

A tabela abaixo lista as universidades onde é possível cursar Letras/Alemão no Brasil, com habilitação em Português e Alemão ou somente em Alemão, concentradas por região do país.

Cursos de Letras/Alemão no Brasil						
	Licenciatura	Bacharelado	Licenciatura/ Bacharelado	Português/ Alemão	somente Alemão	ênfase
UFPA	X				X	
UFC	X			X		
UFBA	X	X		X	X	
UFMG	X	X		X		X
UFF	X	X		X	X	
UFRJ	X	X		X		
UERJ	X	X		X		
USP	X	X	X	X	X	
UNESP Assis	X			X		
UNESP Araraquara	X	X	X	X		
UFPR	X	X		X	X	X
UNIOESTE	X			X		
UFSC	X	X			X	
UFRGS	X	X		X	X	
ISEI	X			X		
UFPEL	X			X		
FURB	X				X	

Tabela 1. Universidades brasileiras que oferecem a graduação em Letras/Alemão e seus modelos de curso, elaborada pela autora

Na USP, foi realizado um estudo sobre a realidade dos alunos do bacharelado em Letras/Alemão durante a chamada "passagem" das aulas de língua para as de literatura (UPHOFF; DEBIA 2017), em que a maioria dos participantes informou ter conhecimento do alemão entre os níveis A2 e B1 no semestre de início das aulas de literatura alemã. Entretanto, conforme apontam as autoras (UPHOFF; DEBIA 2017: 173-4), o próprio Quadro Europeu Comum coloca a leitura de textos literários como competência esperada a partir do nível B2, e a escrita de resumos e resenhas de obras literárias somente no nível C2. Esse dado fornece uma dimensão das dificuldades que os alunos enfrentam ao ter que

cursar disciplinas de conteúdo em alemão após cursar apenas cinco semestres de aulas de língua.

De fato, o baixo nível de conhecimento do alemão a que chegam os alunos universitários durante o curso costuma não ser suficiente para acompanhar, de forma adequada, as disciplinas de "conteúdo", isto é, de literatura e cultura alemã: a maior parte dos participantes do estudo relatado por Uphoff & Debia (2017: 178) afirmou considerar razoáveis suas competências de compreensão oral e escrita, mas insuficientes para trabalhar com textos acadêmicos.

Desse modo, é notável a dificuldade de chegar a um consenso quanto às medidas que deveriam ser tomadas para reduzir as disparidades, tanto entre os currículos quanto entre expectativa e realidade do profissional formado por esses cursos. Enquanto alguns criticam o fato de a graduação em Letras/Alemão ser percebida como curso de língua (BLUME 2011; UPHOFF, LOBATO & SAFRA 2014), outros apontam uma carga horária maior de aulas de língua (EVANGELISTA 2011) como solução para aumentar a qualidade da formação. A modalidade CLIL pode ser uma sugestão válida para diminuir a discrepância entre o que o estudante sabe e o que o profissional deveria saber. A próxima seção se ocupa da modalidade CLIL.

4 A aula CLIL

Desde o início do século XXI, o Ensino Integrado de Língua e Conteúdo tem se consolidado como parte do sistema de ensino europeu. Hoje, é conhecido no âmbito europeu através das siglas CLIL e EMILE [*Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère*]. Às vezes considerados como sinônimos, e outras vezes como ideias ligeiramente divergentes entre si, os termos podem ser diferenciados de acordo com a organização do insumo bilíngue ofertado, com a função e os objetivos do uso da LE e com os conceitos didáticos que os embasam (SCHMELTER 2013: 43). No Brasil, o termo "aula bilíngue" também é utilizado com frequência para designar uma aula conforme os parâmetros do CLIL.

Um princípio comum a todos os ambientes CLIL é a busca por um universo de aprendizagem e vivência na língua-alvo, no qual, além da aquisição do conhecimento formal sobre a língua, haja oportunidades de usar a linguagem técnica geral e específica da disciplina ou área do conhecimento envolvida (HAATAJA & WICKE 2016: 4).

Segundo Rösler (2010: 13), as características fundamentais de uma aula dentro dos parâmetros do CLIL são as seguintes:

- Consciência (*awareness*) do professor acerca de sua linguagem, para que os alunos menos proficientes não sejam prejudicados na compreensão do conteúdo;
- *Code-switching* do professor para checar a compreensão de novos conceitos;
- Uso de suporte visual para que os alunos acompanhem o roteiro da aula, isto é, roteiro por escrito em *handouts* ou *slides*;
- Nem o professor nem os alunos devem discriminar o colega que deseja usar a L1 em sala de aula, pois a prioridade é a compreensão do conteúdo.

Percebe-se o quanto o trabalho com a abordagem CLIL exige dos professores que o abraçam. Marsh et al. (2005: 16-27) apresentam uma longa lista de habilidades esperadas do professor CLIL no que concerne ao comprometimento com o próprio desenvolvimento pessoal, ao conhecimento dos fundamentos do CLIL, à consciência acerca da língua e do conteúdo, ao conhecimento dos recursos necessários para fomentar as capacidades do aluno e cooperar com os demais professores, às formas de avaliar, entre outras habilidades.

Leão & Finardi (2014) observam ainda que o CLIL está de acordo com o conceito de ensino proposto por Paulo Freire, na medida em que este afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE 1996: 24). Segundo as autoras, esse princípio se relaciona à abordagem CLIL porque ela é capaz de despertar criatividade e interesse nos aprendizes, a fim de que eles possam usar a língua de forma crítica e autônoma (LEÃO & FINARDI 2014).

De acordo com Mello (2010: 119-120), existem muitas nomenclaturas e termos para designar os diversos modelos de educação bilíngue, e esses modelos podem chegar a enquadrar-se em mais de uma nomenclatura. No âmbito do ensino escolar, a autora (MELLO 2010: 120-21) distingue majoritariamente entre a educação bilíngue transicional e a educação bilíngue de manutenção, sendo a primeira aquela em que a instrução na L1 do aluno acontece somente até que a criança consiga acompanhar as aulas em L2, e a segunda, a que busca preservar o contato do aluno com sua L1 no ambiente escolar.

Tratando especificamente do ensino de ALE, Haataja & Wicke (2016) diferenciam as seguintes variantes de aplicação da abordagem CLIL:

- A aula de língua que abrange conteúdo disciplinar [*fächerübergreifender Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*], indo além do conteúdo disciplinar específico e assumindo a função de apresentar os recursos necessários em LE para tornar o ambiente bilíngue;
- A aula bilíngue que tem o alemão como língua-alvo [*bilingualer Sachfachunterricht mit Deutsch als Zielsprache*], muito popular na Europa, em que é ensinado conteúdo em alemão. Algumas vezes, a aula chega a ser monolíngue – caso de parte das disciplinas dos cursos de graduação em Letras/Alemão, enquanto outras são simplesmente ministradas em português; em outras, apenas algumas fases dela o são, ou então a LE é usada na forma de projetos. Essa proposta lembra a imersão estruturada, conforme descrita por Mello (2010: 119-120);
- Os programas de imersão parcial ou total [*deutschsprachige (Teil-) Immersionsprogramme*], que adquiriram caráter de modelo quanto ao currículo e à elaboração de material na última década e podem prover importantes impulsos para o desenvolvimento da abordagem;
- A aula de conteúdo em alemão sensível à língua [*sprachsensibler deutschsprachiger Fachunterricht*], que representa uma forma de CLIL mais focada no conteúdo disciplinar, sendo a mais bem documentada das variantes do CLIL e muito presente em escolas alemãs no exterior.

O conceito de *language awareness*, comumente traduzido para o português como "conscientização linguística", refere-se ao conhecimento explícito sobre a língua e à percepção consciente do uso, do ensino e da aprendizagem dela (cf. GNUTZMANN 2010: 115), além de estar diretamente relacionado à reflexão sobre a língua enquanto procedimento indissociável do uso da mesma (GNUTZMANN 2010: 116). Essa conscientização deve ser o ponto de partida do ensino bilíngue; em outras palavras, a educação bilíngue só pode ser bem-sucedida se o ensino de língua, de modo geral, for reestruturado e orientado por normas plurilíngues, conforme sinaliza Jessner (2008: 15). A abordagem CLIL parece ser uma resposta válida a esses novos questionamentos.

Formatos adequados de aula e de atividades didáticas são fundamentais para que se chegue a determinados graus de competência, bem como para que os alunos já bilíngues ou plurilíngues ampliem e aprofundem seus conhecimentos no conteúdo, sem que os aprendizes da LE fiquem desmotivados pelo grau de complexidade da união entre

conteúdo e língua. Afinal, para que os objetivos definidos para o conteúdo disciplinar possam ser alcançados, deve-se assegurar uma base linguística e comunicativa, a qual, por sua vez, deve ser construída e desenvolvida em conjunto com esse conteúdo disciplinar (VOLLMER 2013: 124).

5 A competência de leitura

O Quadro Comum Europeu lista quatro possíveis objetivos da atividade de leitura: ler para orientação geral, para obter informações, para seguir instruções e por prazer (CONSELHO DA EUROPA 2001: 106).

Com a abordagem comunicativa no ensino de LE, os aspectos interculturais que atravessam a prática de leitura ganharam importância. Por esse motivo, o uso de textos autênticos passou a ser cada vez mais estimulado. A definição de autenticidade na qual baseamos este trabalho abrange qualquer texto criado para um contexto de comunicação externo ao ensino de LE, mas que é empregado no ensino, podendo ser totalmente isento de alterações ou sofrer pequenas modificações estruturais, como segmentações. Trata-se, respectivamente, do texto autêntico e do texto autêntico adaptado, conforme tipologia proposta por Andrade e Silva (2017: 24).

Segundo Lutjeharms (2016: 97), o processo de compreensão de leitura é complexo e envolve muitas habilidades. Um livro organizado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos (PREL 2005: 5) afirma ainda que definir a compreensão de leitura como "construir significado a partir do texto" não faz jus à complexidade do fenômeno da compreensão e dos muitos fatores que ela abarca, como as habilidades do leitor, o gênero e as características específicas de cada texto, o tema tratado e o nível de profundidade que se confere a ele, bem como os fatores sociais e culturais que permeiam o momento da leitura.

Diversos pesquisadores já subdividiram o processo de compreensão de leitura em modelos, tipos e níveis. Faremos a seguir uma breve revisão de alguns deles.

O PREL (2005: 7) distingue dois níveis no processo de leitura, ambos fundamentais para uma compreensão eficaz do texto: as habilidades básicas [*foundational skills*], nível em que se reconhece e decodifica palavras e se obtém a fluência, e os processos de leitura de ordem elevada [*higher order reading processes*], que abrange os

procedimentos que entram em ação quando o leitor estabelece conexões entre palavras e entre seus conhecimentos prévios e informações presentes no texto.

Falando especificamente da leitura em LE, Würffel (2006: 67) defende o estímulo concomitante das habilidades básicas [*Grundfertigkeiten*] e dos processos de leitura de ordem elevada [*höherstufigen Verstehensprozesse*] desde o início da aprendizagem de uma LE. Lutjeharms (2010) cita quatro níveis que compõem o processo de leitura em LE: o nível grafofônico, o nível do reconhecimento de palavras, o processamento sintático e o processamento semântico.

Portanto, parece haver um consenso de que o processo da leitura se constrói em camadas. O processamento do leitor experiente, segundo Lutjeharms (2010: 977), segue a ordem de complexidade descrita pelos autores acima, indo do nível mais baixo ao mais alto – sentido conhecido como *bottom-up*.

Quanto à compreensão do conteúdo lido, Lutjeharms (2010) cita dois tipos de processamento: o automático, que é rápido e envolve diversos processos em paralelo – certamente aqueles supracitados, a saber, decodificação de palavras e de estruturas sintáticas, processamento sintático e semântico, estabelecimento de conexões entre todas essas informações e seus conhecimentos prévios –, e o consciente, necessário para processar informações inesperadas ou ilógicas para o leitor quando suas limitações dificultam a tarefa de apreender o conteúdo.

Já que a compreensão da leitura é construída "de baixo para cima" [*from the bottom up*], é possível deduzir que as dificuldades de reconhecimento de palavras e processamento sintático dos leitores menos proficientes constituem obstáculos para o entendimento nos níveis mais altos. De acordo com Lutjeharms (2010: 979-980), o reconhecimento de palavras e a análise sintática exigem atenção quando há falhas de processamento nos níveis mais baixos, tornando consciente o processo de compreensão de leitura. Essa falha na decodificação ou falta de conhecimento sobre o conteúdo acaba deixando de lado o nível mais alto do processamento do texto, relativo à semântica, o que pode levar a um entendimento totalmente equivocado da mensagem do texto.

Würffel (2013: 133) também afirma que um baixo conhecimento da língua faz com que aumente o número de inferências e cria obstáculos ao processo de leitura e compreensão, pois recursos que deveriam ter sido ativados nos níveis inferiores ainda não estão plenamente disponíveis nos processos mais altos.

Como minimizar, então, os bloqueios na compreensão de leitura do aprendiz de uma nova língua?

6 Metodologia

6.1 O ambiente e os participantes

Este estudo se baseia na seguinte hipótese: cursar uma disciplina CLIL durante a graduação em Letras pode ser de grande auxílio no desenvolvimento da competência de leitura, não só devido ao contato com textos autênticos complexos e voltados para a área acadêmica, mas também porque o *input* linguístico de uma disciplina CLIL é mais complexo do que aquele que os alunos estão acostumados a receber nas aulas de língua.

No curso de graduação em Letras/Alemão da USP, que serviu de palco para a coleta de dados empíricos, a disciplina que mais está de acordo com os moldes do CLIL chama-se Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira. Nessa disciplina, de caráter optativo, são apresentados conceitos teóricos da didática de línguas estrangeiras em conjunto com um panorama histórico da área. As explicações são dadas em alemão, traçando-se paralelos com termos-chave em português, e os comentários dos alunos são feitos na língua em que se sentem mais confortáveis. Desse modo, procura-se garantir o desenvolvimento na LE e a aprendizagem satisfatória do conteúdo, dois pilares básicos da abordagem CLIL.

Existem outras disciplinas do curso em que o trabalho com o conteúdo ocorre em paralelo à tematização dos termos linguísticos necessários, como as disciplinas obrigatórias de Literatura Alemã. Entretanto, devido à dificuldade mencionada anteriormente de atingir um nível suficiente de compreensão do alemão ao ingressar no curso sem conhecimentos prévios da língua, as disciplinas de literatura e cultura alemãs costumam sofrer mais adaptações ao português do que a abordagem CLIL tipicamente propõe. Nas palavras de Rösler (2010: 11), "alunos menos avançados leem e discutem literatura traduzida (com a anuência dos docentes)", e cursos avançados são ensinados na língua em que os participantes são mais proficientes. O autor define essa situação da seguinte forma: o currículo é dividido entre aulas de língua, com um 'conteúdo' próprio, mas que deveriam interagir com os cursos de conteúdo, e os cursos de conteúdo, que

deveriam ser percebidos como parte da aprendizagem de língua também (RÖSLER 2010: 12).

Para a coleta de dados, foram selecionados os alunos do quinto semestre de aulas obrigatórias de Língua Alemã, dentre os quais alguns cursavam a disciplina CLIL Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira. De um total de 28 alunos matriculados em Língua Alemã V, era importante que nenhum dos participantes da pesquisa tivesse realizado cursos de alemão fora da universidade ou cursado qualquer uma das disciplinas obrigatórias de conteúdo em alemão, pois essas experiências prévias de aprendizagem da língua influenciariam o desenvolvimento de sua competência de leitura.

Assim, foram cumpridos os seguintes requisitos, estabelecidos por Crinon & Legros (2002), aos quais um estudo experimental em Ciências Humanas deve obedecer: existência de um grupo de controle e um grupo experimental; definição do nível inicial dos membros dos grupos em relação ao aspecto a ser observado (compreensão de leitura em alemão); definição da duração dos procedimentos de observação; realização de uma análise do efeito da aprendizagem em relação à situação inicial mapeada, isto é, um pós-teste.

O semestre ideal para matricular-se em Aquisição/Aprendizagem, segundo a grade curricular do curso de Letras/Alemão da USP, é justamente aquele em que os alunos estejam cursando Língua Alemã V, última disciplina obrigatória de ensino de língua na grade curricular do curso e ao final da qual se espera que os alunos tenham atingido nível mínimo B1 de domínio da língua alemã.

A partir daí, foram definidos os seguintes passos metodológicos:

- Avaliar a competência de leitura dos alunos do quinto semestre de Língua Alemã no início, na metade e no fim do semestre letivo;
- Comparar os alunos que cursam Língua Alemã V e a disciplina CLIL com os alunos que cursam somente Língua Alemã V;
- Verificar possíveis diferenças no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos desses dois grupos ao longo do semestre letivo;
- Buscar razões para níveis diferentes de desenvolvimento da competência de leitura dos alunos em questão.

6.2 Os instrumentos de coleta de dados

O primeiro instrumento empregado foi um questionário de sondagem do perfil dos alunos, preenchido durante uma conversa em tom informal entre a pesquisadora e a turma de Língua Alemã V, de modo a estimular os alunos a refletir sobre suas experiências na graduação e a compartilhá-las. O questionário continha perguntas relativas a três áreas: o percurso dos alunos na graduação em Letras/Alemão; nível de conhecimento do alemão e dificuldades que estavam encontrando durante a aprendizagem da língua; hábitos de leitura em alemão e procedimentos que seguiam em caso de dificuldade na leitura.

Os participantes também realizaram três testes de leitura: um no início do semestre, outro na metade e o último logo antes da avaliação final do curso de Língua Alemã V. Cada um desses testes trabalhou com dois textos autênticos de gêneros diferentes: um texto acadêmico e um texto sobre um tópico da história da literatura alemã. Os textos acadêmicos consistiam em trechos curtos relacionados ao conteúdo visto em aula na disciplina Aquisição/Aprendizagem; os textos relativos à literatura foram retirados de um livro de história da literatura alemã cujo público-alvo são adolescentes [*Sachbuch für jugendliche Leser*].

Na aula seguinte à aplicação do questionário, foi aplicado o primeiro teste de leitura. Os participantes tinham, idealmente, vinte minutos para terminar a atividade, e poucos deles precisaram de alguns minutos a mais.

A organização dos tipos de questões nos três testes foi feita da seguinte forma: a primeira questão relativa ao texto acadêmico exigia a mobilização de conhecimentos prévios em conjunto com pistas dadas pelo texto, e a segunda exigia pesquisa ao longo do texto. Essas questões eram de múltipla escolha e continham apenas uma alternativa correta. A terceira e última questão e as três questões relativas ao texto sobre literatura eram todas dissertativas, variando entre perguntas cuja resposta podia ser diretamente encontrada em uma frase e perguntas que exigiam certa pesquisa ao longo do texto. Dessa forma, foram evitadas as questões que fizessem referência a conhecimentos prévios dos alunos.

Para a correção, foi utilizado como base o gabarito preparado, mas respostas dissertativas que divergissem ligeiramente dele também puderam ser aceitas como corretas. Para ser considerada certa, a resposta não poderia ser uma tentativa de contornar a pergunta, tanto por mera reformulação como por inserção de informações que não constassem do texto. Tampouco poderia tratar-se de uma mera cópia do trecho

correspondente em alemão, já que os enunciados continham a instrução explícita, reforçada oralmente no momento da aplicação, de que o aluno deveria responder todas as questões em português. A resposta que introduzisse termos em alemão na estrutura da frase em português, fugisse levemente do que foi perguntado devido a uma possível falta de vocabulário ou que fornecesse apenas parte das informações solicitadas seria considerada parcialmente correta. O mesmo valeria para frases retiradas diretamente do texto, que contivessem termos pontuais traduzidos do alemão; entretanto, esses termos não poderiam modificar completamente o sentido da frase, pois tornariam a resposta incorreta.

Dentre os 28 alunos matriculados em Língua Alemã V, somente três deles preencheram todos os requisitos – isto é, haviam ingressado no curso de Letras sem conhecimentos prévios de língua alemã, responderam ao questionário inicial e participaram de todas as três atividades de leitura. Um deles cursava apenas Língua, e dois cursavam simultaneamente Língua e Aquisição.

Após uma análise preliminar de seu desempenho nos testes, esses três participantes selecionados aceitaram participar de uma entrevista semidirigida, em que foram colhidas mais informações sobre os seguintes tópicos: por que decidiram estudar Germanística; quais outras línguas estrangeiras já aprenderam; como tem sido o processo de aprendizagem do alemão; com que frequência têm contato com o alemão e outras línguas estrangeiras; se já estiveram em alguma região onde se fala outra língua; se já trabalham na área de Letras; para os que cursaram Aquisição, quais foram suas impressões sobre a disciplina.

7 Análise

7.1 Perfis

Dos seis alunos que responderam ao questionário e realizaram os três testes de leitura, três não tinham tido qualquer experiência de aprendizagem de alemão ao ingressar na graduação. Um cursava apenas Língua Alemã V, e os outros dois cursavam concomitantemente Língua Alemã V e Aquisição/Aprendizagem do Alemão como Língua Estrangeira. Vamos traçar o perfil desses três alunos.

Dentre os três alunos selecionados, aquele que cursava apenas Língua Alemã V será chamado S1; os outros dois, que cursavam também Aquisição/Aprendizagem, serão chamados S2 e S3.

a) S1: Declarou que seu nível de conhecimento geral e de leitura na língua alemã é A2. Afirmou ter tido uma "experiência traumática" com as aulas de Língua Alemã I e, no ano seguinte, trancou o curso durante um ano. Em sua opinião, a progressão do material didático é rápida demais, e suas maiores dificuldades são a sobrecarga de conteúdo e a insegurança ao falar. Quando encontra dificuldades na leitura, procura traduzir os textos. Na primeira atividade de leitura, acertou quase metade das questões propostas; na segunda, errou quase todas; na terceira, acertou pouco mais da metade.

b) S2: Este aluno, que declara estar no nível B1 em conhecimentos gerais da língua alemã e também na competência de leitura, afirma que o curso tem cumprido suas expectativas. Realiza pesquisa de iniciação científica na área de didática do alemão, e por isso decidiu cursar Aquisição/Aprendizagem. Afirma encontrar dificuldades tanto no vocabulário quanto na gramática, e procura consultar dicionários em português e inglês. Na primeira atividade de leitura, acertou quase todas as questões; na segunda, todas; na terceira, quase todas novamente.

c) S3: Este último participante selecionado afirma situar-se entre os níveis A2 e B1, tanto em conhecimentos gerais da língua alemã quanto em relação à leitura. Considera as aulas de língua "muito expositivas e pouco dinâmicas". Ao deparar-se com dificuldades na leitura, revisa suas anotações de gramática. Decidiu cursar Aquisição/Aprendizagem por interessar-se por didática, mas já havia se matriculado na disciplina anteriormente, tendo trancado a matrícula por sentir-se inseguro e pressionado. Na primeira atividade de leitura, errou quase todas as questões; na segunda, acertou cerca de metade; na terceira, acertou quase todas.

Portanto, somente um dos alunos selecionados apresentou melhora efetiva na compreensão de leitura ao longo do semestre, e trata-se de um aluno da disciplina CLIL. O estudo adquire, a partir de então, um viés comparativo: o que teria levado somente um dos participantes a essa melhora?

Vamos categorizar esses alunos de acordo com as informações obtidas por meio do questionário e das entrevistas.

7.2 Os níveis de conhecimento

Em primeiro lugar, vamos observar se os níveis de conhecimento do alemão que os participantes declararam são condizentes com o que foi demonstrado nos testes de leitura.

Relacionando os índices de acertos das questões propostas nas atividades e os níveis declarados, temos o seguinte:

Nível e índice de acertos dos participantes		
Aluno	**Nível**	**Nº de acertos**
S1	A2	baixo
S2	B1	alto
S3	A2/B1	médio

Quadro 1. Nível de conhecimento declarado e índice de acertos nas atividades

Em uma primeira análise, percebe-se que os participantes demonstram ter consciência de sua competência, mantendo-se entre nível A2 em leitura com baixo índice de acertos nas atividades, e nível B1 com maior índice de acertos. S3 selecionou ambos os níveis ao responder ao questionário, e teve um índice médio de acertos.

Entretanto, S3 foi o único participante que apresentou melhora significativa entre a primeira e a terceira atividade. Vamos investigar os motivos para isso.

7.3 Por que alemão?

Os três alunos entrevistados afirmaram ter entrado na Habilitação e, por vezes, mesmo na graduação em Letras, para aprender uma língua. Portanto, o objetivo de aprender alemão foi considerado, por alguns, como um fim em si mesmo, sem que houvesse um plano claro a respeito do que fazer com a língua. Para outros, a aprendizagem da língua era um meio para atingir um fim, como o de aprofundar o contato com falantes nativos ou os conhecimentos acerca da cultura dos países de língua alemã.

A disciplina de Aquisição/Aprendizagem não é obrigatória nem mesmo para os alunos que decidiram cursar a modalidade Licenciatura. No questionário, todos os alunos da disciplina afirmaram que pretendem lecionar alemão em colégios e em cursos de idiomas. Por isso, é possível afirmar que nenhum deles estava desmotivado em relação à aprendizagem do alemão. Nas entrevistas, S2 e S3 afirmaram ter contato quase diário com o alemão, através de leituras variadas, aplicativos para celular e músicas.

Já S1, que não cursava Aquisição/Aprendizagem ou qualquer outra disciplina optativa do alemão e que teve o mais baixo desempenho nas três atividades dentre todos os participantes, é o único que parece desmotivado: ele passou por experiências negativas com a aprendizagem do alemão logo no início da habilitação, o que o levou a afastar-se da língua durante um ano, relatando sentir-se sobrecarregado pelo curso. Não tem o costume de ler textos em alemão sem que isso lhe tenha sido exigido pelos professores, e procura traduzi-los quando tem dificuldades de compreensão.

Na entrevista, S1 afirmou que esperava que o alemão "caísse do céu" como o inglês, língua que aprendeu sem grande esforço, pois "as coisas fluíam", mas logo percebeu que essa estratégia não funcionaria com o alemão. Ou seja, S1 não foi o único participante da pesquisa que não apresentou melhoria na leitura ao longo do semestre, mas o único dentre os selecionados que não desenvolveu um perfil autônomo; na entrevista, assumiu não ter feito sua parte. Assim, o próprio perfil do aluno já parece indicar por que ele não decidiu cursar a disciplina CLIL e explica, em parte, o baixo desenvolvimento de sua compreensão de leitura.

Desse modo, é compreensível que S1 não tenha progredido na competência de leitura ao longo do semestre. Vamos aprofundar a comparação entre os alunos.

7.4 Outras línguas estrangeiras

Somente S2 mencionou, no questionário, utilizar seus conhecimentos de inglês como recurso para a compreensão de leitura em alemão. Esse fato suscita a questão da experiência prévia dos alunos em aprendizagem de línguas.

S2 estudou inglês durante quatro anos e meio numa conhecida escola de idiomas e complementou seu conhecimento com um curso online. S1 também estudou inglês durante muitos anos e hoje leciona a língua.

S3 estudou inglês desde a infância e também fala espanhol. Dentre os trabalhos que já realizou na área de Letras, trabalhou com tradução inglês-português e deu até aulas de reforço de alemão para um aluno de colégio alemão. Atualmente, faz serviços de transcrição de áudio para trabalhos acadêmicos.

Desse modo, o único aluno que já tinha conhecimento de mais de uma LE antes de iniciar o estudo do alemão foi aquele cuja competência de leitura melhorou significativamente ao longo do semestre. Entretanto, o conhecimento de outras línguas antes do início da aprendizagem do alemão não tornou menos heterogêneos os perfis dos

três participantes selecionados. Em outras palavras, o conhecimento de outras LEs não pareceu desempenhar, aqui, um papel conclusivo em meio à complexidade de fatores envolvidos no desenvolvimento da competência de leitura em alemão.

Vamos verificar a seguir os tipos de erros cometidos pelos alunos nos testes de leitura.

7.5 Tipos de erros

Observando as respostas de cada um dos três participantes, foram encontrados seis tipos de erros, listados a seguir em escala crescente de gravidade.

Definição dos erros cometidos pelos participantes	
Tipo de erro	**Descrição**
1	o aluno traduziu incorretamente para o português, ou deixou em alemão, apenas termos pontuais do texto original
2	o aluno alterou o significado de termos ou a relação entre orações de um período do texto original ao traduzi-lo
3	o aluno selecionou corretamente o trecho que continha a resposta, mas o copiou em alemão
4	o aluno deixou a resposta incompleta, isto é, traduziu ou mesmo copiou em alemão apenas uma parte do trecho correto
5	o aluno respondeu à questão sem basear-se no texto, mas somente em conhecimentos prévios
6	o aluno não respondeu à questão

Quadro 2. Definição dos tipos de erro cometidos pelos participantes nos testes de leitura (elaborado pela autora)

No tipo de erro 1, o aluno selecionou corretamente o trecho que continha a resposta à questão e chegou a vertê-lo para o português, mas cometeu erros pontuais, que não alteram as relações estabelecidas no período.

No erro 2, os equívocos cometidos ao transcrever a passagem em português chegam a alterar o sentido do trecho, estabelecendo relações temporais ou causais falsas – isto é, ao contrário do que ocorre com o erro 1, houve obstáculos na significação da mensagem.

O erro 3 consiste apenas na não-observância da instrução – grafada em negrito antes de cada bloco de questões dissertativas relativas a cada texto – de escrever as respostas em português. Ao selecionar corretamente o trecho que continha a resposta da pergunta, o aluno prova tê-lo compreendido, bem como a relação entre a questão e o trecho. É possível que não tenha prestado atenção à instrução de responder em português, ou mesmo que não tenha encontrado palavras muito adequadas para expressar a mesma

ideia na L1; pode ser ainda que tenha preferido não permitir que essa tarefa lhe tomasse muito do tempo reservado para a execução do teste. Entretanto, esse erro é considerado mais grave do que o erro 2, porque o aluno que procura as palavras em português arrisca-se mais do que aquele que deixa o trecho em alemão.

O erro 4 são as respostas incompletas, que poderiam ser causadas pela falta de entendimento de algum ponto do texto ou por mera falta de atenção ao responder às questões, mas que também denotam que a apropriação do conteúdo foi prejudicada. O erro 5 foi observado em respostas que não estavam incorretas, mas que continham informações não fornecidas pelo texto. Por fim, o erro 6 foi a ausência de resposta a alguma questão.

Assim, é possível classificar os erros 1 e 2 como de menor gravidade, os erros 3 e 4 como medianos, e os erros 5 e 6 como mais graves, de acordo com a dificuldade que o aluno demonstra para compreender o trecho e com a discrepância entre o que ele parece ter compreendido e a mensagem original.

Os tipos de erros cometidos pelos alunos nas questões dissertativas dos testes estão representados nas tabelas abaixo, sob o número da questão e ao lado do número do teste. Os espaços em branco correspondem a questões que foram respondidas corretamente. Em caso de um erro poder enquadrar-se em duas categorias, foi indicado o de número mais elevado, isto é, o mais grave.

Erros: S1					
	Texto 1		**Texto 2**		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1	**5**	6		4	6
Teste 2	5	5	5	4	6
Teste 3	6	6	2		

Tabela 2. Erros do aluno S1

Erros: S2					
	Texto 1		**Texto 2**		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1				**3**	4
Teste 2					
Teste 3			**3**		

Tabela 3. Erros do aluno S2

Erros: S3					
	Texto 1		**Texto 2**		
	3a	3b	1	2	3
Teste 1	3	6	3	3	4
Teste 2			6	**4**	
Teste 3		3	1	1	1

Tabela 4. Erros do aluno S3

Inicialmente, percebe-se que S1 cometeu mais erros nos testes do que seus colegas, e também os de maior gravidade: além de ter deixado muitas questões em branco, a maior parte de suas respostas não se baseou no conteúdo do texto. Aquelas que faziam referência ao texto tiveram seu sentido alterado ou estavam incompletas. Somente três de suas respostas estavam corretas.

As respostas incorretas de S2, embora muito escassas, continham erros de gravidade média, pois chegaram a alterar o teor da mensagem transmitida pelo texto.

Já no caso de S3, o que permite afirmar que houve progresso em sua compreensão de leitura é a combinação de dois fatores: a diminuição da quantidade de erros cometidos e a transição para mais erros leves ou acertos do que erros graves.

A seguir retoma-se a teoria, visando estabelecer relações entre os perfis e históricos dos alunos, os tipos de erros que cometeram e o progresso na leitura em alemão – ou a ausência dele.

7.6 Os erros à luz do referencial teórico

Retomando os pressupostos teóricos deste trabalho, podemos propor a seguinte classificação dos tipos de erros descritos na seção 7.5:

Tipos de erros cometidos nos testes de leitura			
Erro	**Descrição**	**Habilidades**	**Nível**
1	o aluno traduziu incorretamente para o português, ou deixou em alemão, apenas termos pontuais do texto original	elevadas	processamento semântico
2	o aluno alterou o significado de termos ou a relação entre orações de um período do texto original ao traduzi-lo	elevadas	processamento semântico/ processamento sintático
3	o aluno selecionou corretamente o trecho que continha a resposta, mas o copiou em alemão	elevadas	processamento semântico/ processamento sintático
4	o aluno deixou a resposta incompleta, isto é, traduziu ou mesmo copiou em alemão apenas uma parte do trecho correto	básicas	processamento sintático/ reconhecimento de palavras
5	o aluno respondeu à questão sem basear-se no texto, mas somente em conhecimentos prévios	básicas	reconhecimento de palavras
6	o aluno não respondeu à questão	básicas	reconhecimento de palavras

Quadro 3. Relação entre os erros cometidos nos testes e as habilidades e níveis do processamento de leitura, com base no PREL (2005) e em Lutjeharms (2010)

A completa ausência de resposta a uma questão ou a resposta não embasada no texto indicariam que o leitor não encontrou, no texto, as palavras relacionadas ao tema. Já a resposta incompleta poderia advir do não reconhecimento de algumas das palavras

pertinentes ou da estrutura frástica que denotasse a continuidade do mesmo assunto, isto é, de uma falha no processamento sintático.

A reprodução de um trecho integralmente em alemão pode ser interpretada como falha no processamento semântico ou sintático, a depender do caminho percorrido pelo leitor ao inferir significados. Embora a apreensão de significado consista numa questão de semântica, não é possível afirmar que o leitor não se arriscou a transpor o trecho para o português pela falta de conhecimento do vocabulário; o não entendimento da informação contida em um período do texto pode ter sido causado pela não apreensão das relações entre as frases ou ideias apresentadas.

O mesmo pode ser dito sobre a compreensão equivocada do teor da frase: o leitor de nível B1/B2 que se depara com obstáculos para compreensão de um complexo texto autêntico frequentemente não entende a maneira como o conteúdo está estruturado. A semântica participa na medida em que o significado surge por meio da estrutura estabelecida pela sintaxe, além de estar relacionada ao conteúdo das próprias unidades lexicais.

Por fim, a resposta que contivesse algumas palavras em alemão, ou todo o trecho correspondente, demonstraria que o aluno reconheceu as palavras e processou a estrutura sintática da frase que continha a resposta, ficando a poucos passos de apreender integralmente o conteúdo do trecho, só lhe faltando decodificar o conteúdo de algumas das unidades lexicais.

Portanto, a classificação dos erros cometidos pelos participantes de acordo com as habilidades de leitura e os níveis de processamento não segue categorias estanques, baseadas em justificativas limitadas. Como não havia alunos iniciantes entre os participantes e, em decorrência disso, nenhuma das tarefas propostas nos testes exigia apenas um conhecimento elementar, não foram percebidos erros no nível grafofônico.

Sabemos que falhas de processamento nos níveis mais baixos fazem com que o leitor volte sua atenção para o reconhecimento de palavras e a análise sintática (LUTJEHARMS 2010: 979-980). Esse parece ter sido o caso de S1, cujos erros demonstram que ele não compreendeu a maior parte do conteúdo dos textos, deixando de responder às questões ou fazendo uso de outros conhecimentos para comentar os temas propostos. Portanto, seu processamento textual ainda não é automático, mas consciente, conforme Lutjeharms (2010) define o caminho percorrido pelo leitor quando suas limitações dificultam a assimilação do conteúdo.

Além disso, Lutjeharms (2010 979-980) afirma que essas falhas de processamento podem surgir no momento da decodificação ou ser oriundas da falta de conhecimento sobre o conteúdo do texto lido; a falta de conhecimento certamente não é o problema de S1, pois ele demonstrou desenvoltura ao responder pelo menos três questões sem o apoio do texto. Se o problema não fosse a decodificação das palavras, o aluno teria esboçado respostas minimamente baseadas na ideia principal do texto.

Outro argumento nesse sentido é o de que os leitores que mais fazem inferências são aqueles com menor nível de proficiência em leitura (KATO 1990: 65). S1 fez muitas inferências a respeito do conteúdo trabalhado nos textos, as quais levaram suas respostas a distanciar-se desse conteúdo. Em resumo, percebe-se que o aluno ainda não consolidou conhecimentos básicos de língua alemã; na entrevista, afirmou ter total consciência disso.

Assim, falhas no reconhecimento de palavras e no processamento sintático acabam por relegar a segundo plano o nível mais alto do processamento da leitura, relativo à semântica. Isso pode conduzir a um entendimento equivocado da mensagem do texto, inclusive por leitores com menor necessidade de fazer inferências. Foi o caso de S2: por duas vezes, o aluno compreendeu de forma equivocada o significado de um período composto, devido a inferências incorretas sobre um verbo. Porém, nenhum de seus erros se deu no nível do reconhecimento de palavras, indicando que S2 tem bases sólidas sobre as quais se apoiar; seu alto índice de acertos prova que ele já consegue lidar com textos mais complexos, além de estar familiarizado com textos da área de didática do alemão.

No caso de S3, a análise sintática transcorreu automaticamente. À exceção das duas únicas perguntas às quais não respondeu, foi capaz de encontrar os trechos correspondentes às questões propostas, mesmo que, algumas vezes, de forma incompleta. Seu processamento intuitivo das informações contidas nos textos se enquadra perfeitamente no que Lutjeharms (2010) chama de processamento automático: a decodificação de palavras e de estruturas sintáticas, o processamento semântico e o estabelecimento de conexões entre todos esses níveis de informação ocorrem em alta velocidade. A aparente dificuldade do aluno em transpor os trechos para o português pode ser interpretada como mais uma prova de que dominou os níveis básicos do processamento textual em alemão, pois não havia mais a necessidade de pensar em português ao tentar compreender textos autênticos – comprovando que o processamento da leitura acontece de baixo para cima. Ao longo do semestre, essa dificuldade deu lugar

à capacidade de apropriar-se tão bem do conteúdo lido a ponto de encontrar, em sua L1, outras palavras para expressar os mesmos conceitos.

Está claro que o desafio é diferenciar quais desses dados são responsáveis pela melhora na competência de leitura de S3, ao passo que S2, aluno cujo perfil é bastante parecido, manteve um desempenho constante ao longo do semestre, mesmo tendo obtido um índice de acertos maior que S3 desde o primeiro teste. Ambos cursaram Aquisição/Aprendizagem, têm interesse na área de didática de ALE e pretendem tornar-se professores. Voltaremos a essa reflexão no capítulo a seguir.

8 Discussão dos resultados

Comparando S2 e S3, destacam-se em ambos o perfil autônomo e a sedimentação da habilidade básica de reconhecimento de palavras. Porém, enquanto S2 afirmou no questionário ter se matriculado em Aquisição/Aprendizagem porque a disciplina dialoga com o tema de sua iniciação científica, o interesse de S3 em fazer iniciação científica surgiu já durante o curso da disciplina. A partir daí, sua competência de leitura evoluiu, pois o crescimento de seu interesse fez com que ele tivesse que se esforçar para ler textos complexos.

Isso permite inferir que S2 já se encontrava no nível suficiente de leitura exigido para cursar Aquisição/Aprendizagem, pois já tinha iniciado a prática de ler textos técnicos autênticos meses antes. Sua competência de leitura não evoluiu ao longo da disciplina porque já estava além do esperado para um aluno que, de acordo com as disciplinas de Língua Alemã já cursadas, deveria estar completando o nível B1 ao final daquele semestre. Segundo o Quadro Comum Europeu (CONSELHO DA EUROPA 2001: 107), um leitor de nível B1 é "capaz de ler textos objetivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão". S2 mostrou-se capaz de ler mais do que textos simples, pois quase não cometeu erros ao responder às questões relativas a textos de um gênero com o qual, segundo suas respostas ao questionário, nunca havia tido contato. Por isso, o aluno está mais próximo da definição de leitor de nível B2:

> É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes (CONSELHO DA EUROPA 2001: 107).

S3, por sua vez, iniciou o semestre sem saber o que esperar da disciplina, e sua motivação cresceu à medida que percebeu que o tema lhe interessava. O dado que demonstra mais significativamente sua progressão no desenvolvimento da competência de leitura é ter transicionado de respostas copiadas diretamente do texto, em alemão, para tentativas de reescrevê-las em português, geralmente bem-sucedidas. Desse modo, percebe-se que S3 é o típico aluno de Aquisição/Aprendizagem, ao contrário de S2, que já havia adiantado leituras dos gêneros textuais trabalhados na disciplina.

Isso permite afirmar que o aluno que tenha concluído satisfatoriamente os quatro primeiros semestres de aulas de língua é capaz de avançar na compreensão de leitura de textos autênticos ao cursar Aquisição/Aprendizagem.

9 Considerações finais

Nesta última seção, serão apresentadas reflexões sobre a análise dos dados, e a hipótese inicial será retomada e discutida.

Para determinar se houve melhora na competência de leitura, foi necessário combinar procedimentos de análise quantitativa e qualitativa. Somente a quantidade de erros cometidos ou a classificação de sua gravidade não forneceriam dados claros sobre o desenvolvimento de cada aluno.

A quantidade de participantes selecionados para análise foi reduzida por dois motivos: o primeiro é pelo fato de muitos deles deixaram de comparecer a alguma das aulas em que os testes foram aplicados, impossibilitando o acompanhamento longitudinal de sua competência de leitura; o segundo é porque, dentre os presentes, vários já tinham estudado alemão antes de escolher essa Habilitação na graduação. Apesar disso, a análise dos dados permitiu observar que o aluno que conclui satisfatoriamente alguns semestres de aulas de língua é capaz de avançar na compreensão de leitura de textos autênticos ao cursar uma disciplina CLIL. A razão para tanto é que, quando as habilidades básicas são satisfatoriamente dominadas pelo leitor, elas oferecem suporte para a antecipação e a organização das novas informações na memória (LUTJEHARMS 2010: 978), finalizando, assim, o percurso *bottom-up*.

Desse modo, é fundamental estabelecer o domínio das habilidades básicas de processamento da leitura como foco dos quatro primeiros semestres de aulas de língua alemã, bem como garantir a oferta de ao menos uma disciplina CLIL como oportunidade

de transição para as disciplinas de conteúdo majoritariamente monolíngues. Apesar de todas as dificuldades envolvidas no ensino universitário de alemão no Brasil, o desafio de levar a cabo esse domínio satisfatório dos níveis básicos do alemão pode ser recompensador.

Percebe-se ainda que, aparentemente, a intenção de elaborar três testes com o mesmo nível de dificuldade foi bem-sucedida, pois variam os testes em que cada aluno cometeu mais acertos ou mais erros.

Dados os benefícios da abordagem CLIL, tanto sobre a aprendizagem do conteúdo quanto sobre o desenvolvimento de competências na língua, conforme procuramos demonstrar aqui, pode ser interessante pensar na possibilidade de aumentar a oferta de disciplinas CLIL nos cursos de graduação em Letras/Alemão. Diante dos conhecidos obstáculos enfrentados nas universidades públicas brasileiras, como a heterogeneidade dos currículos de norte a sul do país, uma alternativa mais plausível seria oferecer disciplinas CLIL como obrigatórias, ou, ainda, adaptar algumas disciplinas obrigatórias ministradas em alemão para o modelo CLIL, fazendo uso de ferramentas como a adaptação da linguagem utilizada pelo professor durante a aula. Outra alternativa seria implementar algumas aulas nos moldes do CLIL desde as disciplinas iniciais de Língua Alemã, inclusive levando em consideração a atual obrigatoriedade de se trabalhar com temas transversais.

Dessa maneira, este trabalho procurou apresentar uma pequena contribuição para diminuir a lacuna entre a teoria de aplicação do CLIL e seus efeitos práticos sobre a aprendizagem do alemão como língua estrangeira.

Referências bibliográficas

ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, v. 20, n. 31, 2017, p. 1-29.

ARAÚJO, F. R. de; UPHOFF, D. Três décadas de pesquisa sobre a formação de professores de alemão no Brasil. In: *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos 2017*. Florianópolis: CCE/UFSC, 2017, p. 275-282. Disponível em: https://bit.ly/2ImtUuE Acesso: 3 jan. 2019.

AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Disponível em: https://bit.ly/2H0DPVX. Acesso em: 30 out. 2018.

BLUME, R. F. Prática como componente curricular – desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (org.). *Ensinar alemão no Brasil*: contextos e conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 53-68.

BOLACIO FILHO, E. S.; MOURA, M. Um novo velho método? A tradução na formação de professores de alemão como língua estrangeira. In: MOURA, M. et al. (Orgs.). *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 75-90.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://bit.ly/2fWX88v Acesso em: 26 nov. 2018.

BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem no Brasil*. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, 2014. Disponível em: https://bit.ly/2zwZ11X. Acesso em: 18 out. 2018.

CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. *(Con)textos Linguísticos*, Espírito Santo, v. 10, n. 15, 2016, p. 63-76.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas*: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

CRINON, J.; LEGROS D. Introduction. In: LEGROS, D.; CRINON, J. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin, 2002, p. 11-16.

EVANGELISTA, M. C. R. G. Die Deutschlehrerausbildung an brasilianischen universitäten: Neue Erkenntnisse? In: *Anais do 8º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão*, 2011, s/p. Disponível em: https://bit.ly/2PUAmMQ Acesso em: 3 dez. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITZEN, M. P. "Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreib": deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 11, 2007, p. 25-156.

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. "Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, 2013, p. 239-258.

GNUTZMANN, C. Language Awareness. In: HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. (orgs.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2010. p. 115-119.

GUIMARÃES, R. M. *Planejamento CLIL por tarefas: integrando temas e língua para fins específicos na educação profissional*. Dissertação (mestrado) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HAATAJA, K.; WICKE, R. E. Sprache und Fach Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG). *Fremdsprache Deutsch*, v. 27, n. 54, 2016, p. 3-9.

JESSNER, U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language teaching*, v. 41, 2008, p. 15-56.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990 [1985].

KÖNIGS, F. G. Mehrsprachigkeit und bilingualer Unterricht/CLIL: die Begriffsvielfalt von Mehrsprachigkeit. In: HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. (orgs.). *Handbuch Bilingualer Unterricht.* Content and language integrated learning. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013. p. 32-39.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEÃO, R.; FINARDI, K. Ensino de conteúdos diversos por meio da língua e construção de cidadania: o caso do ensino de nutrição por meio do inglês. In: CONEL – Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, 2, 2013, Espírito Santo. *Anais eletrônicos* […]. Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: https://bit.ly/2V7kk2U. Acesso em: 28 fev. 2019.

LUTJEHARMS, M. Leseverstehen. In: BURWITZ-MELZER, E. et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. ed. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. p. 97-102.

LUTJEHARMS, M. Vermittlung der Lesefertigkeit. In: KRUMM, H.-J. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. ed. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. p. 976-982.

MARSH, D. et al. *European framework for CLIL teacher education* – a framework for the professional development of CLIL teachers. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2005. Disponível em: https://bit.ly/2DSw4jY. Acesso em: 29 out. 2018.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 9, n. 1, 2010, p. 118-140.

MOURA, Selma de Assis. *Com quantas línguas se faz um país?* Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION DEVELOPMENT. Brazil. In: *Country Note – Results from PISA 2015*. Paris: OECD, 2016. Disponível em: https://bit.ly/2V3Z4eH. Acesso em: 22 nov. 2018.

LEHR, F.; OSBORN, J. *A focus on comprehension*. Honolulu: PREL – Pacific Resources for Education and Learning, 2005. Disponível em: https://bit.ly/2J3Mx9y. Acesso em: 17 dez. 2018.

RÖSLER, D. Curricular interfaces: the interaction of language and contents at University level. *ForumSprache*, München, v. 2, n. 3, 2010, p. 10-15.

SCHMELTER, L. Entwicklungstendenzen und Desiderata der bilingualen achfachdidaktik. In: HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. *Handbuch Bilingualer Unterricht.* Content and language integrated learning. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013. p. 40-45.

SPINASSÉ, K. P. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngues. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 10, 2006, p. 339-362.

SPINASSÉ, K. P. *Deutsch als fremdsprache in Brasilien*: eine studie über kontextabhängige unterschiedliche lernersprachen und muttersprachliche interferenzen. Berlin: Peter Lang, 2005.

UPHOFF, D.; DEBIA, D. T. O papel do ensino de língua e a passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras-Alemão da USP: considerações a partir de uma análise de necessidades. In: UPHOFF, D. et al. (orgs.). *O ensino de alemão em contexto universitário*: modalidades, desafios e perspectivas. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 169-190.

UPHOFF, D; LOBATO, E. R. R.; SAFRA, M. F. A história do ensino de alemão no curso de Letras da Universidade de São Paulo. *Revista HELB*, Brasília, v. 8, n. 1, 2014. Disponível em: https://bit.ly/2J2RbEx. Acesso em: 19 nov. 2018.

VOLLMER, H. J. Das Verhältnis von sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen unterricht. In: HALLET, W; KÖNIGS, F. G. *Handbuch Bilingualer unterricht. Content and language integrated learning*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013. p. 124-131.

WÜRFFEL, N. Leseverstehen. In: OOMEN-WELKE, I.; AHRENHOLZ, B. (Orgs.). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2013, p. 130-141.

WÜRFFEL, N. *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Gunter Narr, 2006.

Recebido em 08 de janeiro de 2019
Aceito em 01 de abril de 2019

Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã) no Brasil

[Motivations and professional expectations of postgraduate Letters students (German Language and Literature) in Brazil]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837223897

Elisângela Redel[1]
Franciele Martiny[2]
André Garcia[3]

Abstract: The purpose of this article is to analyze the motivations and professional expectations of the students in the Postgraduate Course in German Language and Literature of a Brazilian public university in the State of São Paulo. The research was carried out based on a questionnaire answered by 20 postgraduate students from master and doctoral programs of that institution in 2017, in order to identify the reasons that led them to choose this career and their perspectives of professional development in the area. The theoretical basis is derived from the perspective of the student beliefs studies (SILVA 2007; BARCELOS 2001), more specifically from the studies of students' beliefs about learning foreign languages. The research methodology corresponds to a hybrid paradigm (MAYRING 2015; KUCKARTZ 2014; 2016), with qualitative and quantitative research characteristics. The results indicate that the participants in the investigated context are largely young people, with the majority wishing to work in higher education in their area of study. However, even if their program meets their expectations in general, there are some concerns about the difficulties faced by current Brazilian education, which is expressed through a low appreciation of the role and function of teachers.

Keywords: Students' beliefs; postgraduate course in German language and literature; professional goals and motivations.

[1] Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua Pernambuco, 1777, Mal. Cândido Rondon, PR, 85960-000, Brasil. E-mail: lizaredel@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7929-7905

[2] Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Av. Tancredo Neves, 6731, Bloco 4, Foz do Iguaçú, PR, 85867-970, Brasil. E-mail: franmartiny@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-2366-9682

[3] Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 01415-010, Brasil. E-mail: andreming@usp.br. ORCID: 0000-0001-8189-9537

CC BY-NC

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar as motivações e expectativas profissionais dos estudantes do curso de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã de uma universidade pública brasileira no estado de São Paulo. A investigação foi realizada com base em um questionário respondido por 20 discentes do curso de pós-graduação dos programas de mestrado e doutorado daquela instituição em 2017, visando identificar os motivos que os levaram a optar por essa carreira e suas perspectivas de desenvolvimento profissional na área. A fundamentação teórica advém da perspectiva dos estudos de crenças discentes (SILVA 2007; BARCELOS 2001), mais especificamente dos estudos de crenças de alunos acerca da aprendizagem de línguas estrangeiras. A metodologia da pesquisa corresponde a um paradigma híbrido (MAYRING 2015; KUCKARTZ 2014; 2016) com características de pesquisa qualitativa e quantitativa. Os resultados apontam que os participantes do contexto investigado são, em grande parte, jovens com o desejo de atuar no ensino superior na área de sua formação. Porém, mesmo que o programa em que participam atenda de modo geral suas expectativas, há preocupações a respeito das dificuldades enfrentadas pela educação brasileira atual, algo que se expressa principalmente pela baixa valorização do papel e função docentes.

Palavras-chave: Crenças discentes; curso de pós-graduação em língua e literatura alemã; motivações e expectativas profissionais.

1 Palavras iniciais

Discutir a formação universitária é sempre importante. Uma das maneiras de se fazer isso é pesquisar o contexto que envolve a universidade a partir da visão dos seus participantes, suas crenças, motivações e percepções. Foi com este pensamento que abordamos, em trabalho anterior (REDEL; MARTINY; GARCIA 2017), as crenças dos estudantes do curso de licenciatura de Letras Português/Alemão de uma universidade pública brasileira, destacando desafios, perspectivas e oportunidades vislumbradas por eles ao ingressarem no referido curso.

Nesse sentido, a fim de darmos continuidade à pesquisa já iniciada ampliando o escopo da investigação e tendo em vista a atual configuração política brasileira em relação à formação de professores, à carreira docente e ao futuro dos cursos de pós-graduação gratuitos, voltamo-nos aos estudantes de pós-graduação, mais especificamente de um programa de mestrado e doutorado em Língua e Literatura Alemã, de uma universidade pública do estado de São Paulo. Para tanto, duas principais indagações nortearam nossa pesquisa: quais seriam as motivações dos discentes ao ingressarem no único programa de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã) existente no Brasil? E, o mais importante: quais as expectativas e pretensões profissionais dos estudantes ao optarem por esse curso de pós-graduação?

A questão das perspectivas profissionais de estudantes de pós-graduação no Brasil, com foco especial nos alunos de mestrado e doutorado em Língua e Literatura Alemã, faz-se especialmente relevante se levarmos em conta as circunstâncias políticas e econômicas do país na atualidade. É consabido que as universidades brasileiras que oferecem cursos de graduação em Língua e Literatura Alemã são, em sua grande maioria, públicas. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* tendem a formar, de modo prioritário, professores aptos a atuarem profissionalmente no ensino superior. Neste caso, um caminho natural para os egressos desse curso seria participarem de um concurso público com vistas a obterem uma vaga como docentes e pesquisadores em uma das instituições de ensino superior brasileiras em que exista o curso de graduação em Letras/Alemão. Apesar disso, desde a aprovação da proposta de emenda constitucional nº 241/55, de 2016, em meio à crise econômica enfrentada pelo Brasil no período, os gastos e investimentos públicos permanecem, de certa forma, congelados por um prazo de 20 anos, tendo seu valor total corrigido apenas a partir da inflação do ano anterior. Por esse motivo, existe uma perspectiva de não expansão das universidades públicas e, como consequência, uma menor probabilidade de realização de concursos para contratação de novos docentes. Quais seriam, portanto, as perspectivas de futuro profissional e acadêmico dos estudantes diante desse cenário?

A fim de buscar respostas a essas perguntas, apresentamos neste texto os resultados de um trabalho empírico cujos dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário online aos sujeitos participantes do contexto apontado. Sinalizamos que os estudos sobre crenças, em nosso caso, estão situados no campo da Linguística Aplicada (LA), sendo que esse termo tem apresentado diversos significados atribuídos por diferentes estudiosos e, seguindo as considerações de Barcelos (2001), ganhou mais força a partir da década de 1980 no exterior e de 1990 no Brasil, surgindo de uma mudança dentro da LA – transformação de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo em que o aprendiz ocupa um lugar de destaque (CASPARI 2016).

Neste âmbito, seguimos a perspectiva de Silva (2007: 43), que se dedica à realização de pesquisas de opinião junto aos aprendizes a fim de que

> se identifiquem e coadunem os interesses dos alunos e o planejamento, condução e mediação das atividades didáticas por parte do professor. Essas pesquisas podem

> ser feitas dos mais diversos modos, e geralmente se materializam por meio da aplicação de questionários. (SILVA 2007: 43)

Para o desenvolvimento do questionário que aplicamos, procuramos elaborar questões que abordassem as motivações e perspectivas profissionais dos alunos dos programas de mestrado e doutorado da instituição foco desta investigação a fim de verificar suas pretensões e crenças em torno da área e do curso de Língua e Literatura Alemã, buscando observar, também, o cumprimento ou não de suas expectativas até o presente momento.

A aplicação do questionário com 30 questões, elaborado de acordo com as reflexões de Dörnyei (2003), Flick (2008) e Porst (2011), foi realizada durante o mês de novembro de 2017 a partir da divulgação da pesquisa em grupos de redes sociais e via e-mail. Um total de 20 estudantes matriculados nos programas de mestrado e doutorado em Letras (Língua e Literatura Alemã) responderam anonimamente ao questionário, cujos dados fornecidos analisaremos mais adiante, após as discussões teóricas advindas na sequência deste texto.

2 Dos pressupostos teóricos norteadores da pesquisa

Os estudos de crenças não são específicos da Linguística Aplicada, uma vez que estão presentes em outras áreas do conhecimento. No entanto, nesse campo, os trabalhos evidenciam, principalmente, a voz de alunos e professores a partir de pesquisas normalmente conduzidas mediante a aplicação de questionários ou roteiros de entrevistas, visando investigar "verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência que servem de base para uma ação subsequente" (PERINA *apud* SILVA 2007: 244). Trata-se de coletar dados acerca de valores, juízos, conhecimentos prévios, opiniões, desejos, anseios, necessidades, visões e intuições dos alunos acerca de elementos do processo de ensino-aprendizagem (BARCELOS 2001). Embora não haja uma definição única para o que seria a conceituação de crenças nos estudos sobre a aprendizagem de línguas, uma vez que há diferentes nomenclaturas para estudos semelhantes, Barcelos (2001) reafirma a importância de tais investigações para a profusão que tem tomado esse conceito complexo no campo linguístico aplicado, o que influencia diretamente o comportamento do aprendiz, evidenciando como as pessoas agem. "As crenças são pessoais, contextuais,

episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore. As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias". (BARCELOS 2001: 73)

Notamos, nesse sentido de uma abordagem discursiva, que as crenças possuem um caráter individual, evidenciando como pensamos e como refletimos, ao mesmo tempo em que possuem um caráter social. As crenças possuem um perfil dinâmico e mutável e, como já citado, paradoxal, uma vez que essas questões estão relacionadas a um processo interativo relacionado a grupos sociais, ou seja, às experiências dos indivíduos e, ao mesmo tempo, ao contexto sociocultural com o qual têm contato e interagem.

Além disso, podemos verificar que os estudos de crenças coadunam-se com uma visão do ensino e da aprendizagem que mantém o foco no aluno como personagem principal e central desse processo e não apenas nos professores, como acontecia em algumas metodologias tradicionais (CASPARI 2016). Por outro lado, a investigação das crenças expõe o modo de aprender dos alunos; sendo assim, é um estudo que revela importantes indícios sobre como e porque se aprende.

Se considerarmos o conceito de aprendizagem significativa cunhado por Ausubel (1982), entendemos que o novo conhecimento deva ser ancorado em conhecimentos prévios já dominados pelo aluno acerca do tema em questão e que é a partir da identificação desses pré-conhecimentos (conhecimentos subsunçores) do estudante acerca do assunto a ser tratado que novos insumos podem e devem ser ministrados em aula, possibilitando a construção significativa do novo conhecimento. Desse modo, acreditamos que, investigar por meio de estudos de crenças os conhecimentos prévios dos alunos acerca de um tema, consiste em uma metodologia alinhada com os preceitos da aprendizagem significativa.

De modo semelhante, pesquisar opiniões e perspectivas de estudantes mediante um estudo de crenças pode auxiliar-nos na implementação de melhorias e reavaliações da estrutura e da gestão dos cursos, permitindo-nos rever seus propósitos e oferecendo-nos pistas para a implementação de uma flexibilização curricular que tenha em vista o perfil real dos participantes e aquilo que esses discentes de fato anseiam atingir ao completar esse nível de formação. Esse tipo de pesquisa trata-se, portanto, de "desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas" (BARCELOS 2001: 127). No caso do estudante de

línguas estrangeiras, suas crenças têm forte influência sobre suas motivações e expectativas, sendo esse o foco deste estudo, até mesmo porque as crenças exercem forte papel nas ações e, para tanto, é preciso levar em consideração os contextos que envolvem esses alunos. Nesse cenário, julgamos importante investigar as crenças, pois essas evidenciam questões complexas relacionadas ao processo de ensinar e aprender um idioma, o que dialoga com a formação do futuro docente de línguas.

Dado o contexto atual do cenário político, econômico e educacional brasileiro, como já explanamos na introdução deste artigo, faz-se especialmente relevante, neste momento, investigar o lugar do aluno, seus anseios e expectativas dentro desse contexto, de modo que possamos entender o papel que um determinado curso ou formação desempenham em nossa sociedade e tempo, apontando rumos para eventuais mudanças e adequações tendo em vista aquilo que os alunos esperam e necessitam.

Acreditamos que esse conhecimento possa levar também à reflexão sobre as próprias crenças e até mesmo à mudança, se assim for pertinente, como mostram os estudos de Barcelos (2001), possibilitando a melhor compreensão do cenário pesquisado, pois este também faz parte de sua formação docente. Nesse sentido, é preciso que o formador saiba de suas crenças e de seus alunos, futuros professores, a fim de refletir tais questões a partir da problematização desses contextos.

Para contextualizar mais o cenário brasileiro de pós-graduação e, mais tarde, os alunos, trazemos na sequência deste artigo alguns dados sobre como se encontra este nível de ensino no país e algumas informações do programa focalizado em nossa pesquisa para, depois, apresentar e analisar os dados levantados em nossa investigação.

3 A pós-graduação no Brasil

De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC)[4], a partir de dados levantados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), a quantidade de cursos de pós-graduação realizados no Brasil cresceu consideravelmente nos últimos 10 anos. A análise foi feita entre os anos de 2007 e 2017

[4] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/54741-resultado-da-avaliacao-quadrienal-da-pos-graduacao-brasileira-mostra-crescimento-de-cursos. Acesso em: 23 ago 2018.

no país, sendo que os resultados apontaram para um aumento considerável no número de cursos de doutorado, que passaram de 2.061 para 3.398, e de cursos de mestrados acadêmicos, que aumentaram em 65%. Já os mestrados profissionais passaram de 156 para 703, evidenciando que este campo também tem crescido e atraído estudantes. Além de mostrar os dados quantitativos, o relatório apresenta a avaliação quadrienal 2017 que contém as notas desses cursos. De maneira geral, houve um crescimento no total de programas (16) que obtiveram notas 6 ou 7, consideradas de excelência. Um dado que chama atenção é que os cursos que alcançaram essa nota estão um pouco mais espalhados pelo país do que anteriormente, sendo que a Região Sul possui programas com nível de excelência em todos os seus estados, sendo a única região em que isso acontece.

Outro dado importante sobre o país é que temos, na atualidade, mais de 120 mil estudantes matriculados na pós-graduação, sendo que o maior número é de alunos de mestrado acadêmico. Entretanto, este crescente número de alunado dos últimos anos não tem sido acompanhado pelo número de bolsas disponibilizadas nos programas brasileiros. Conforme o levantamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes/MEC)[5], do número total de estudantes matriculados em 1.925 programas de pós-graduação reconhecidos pelo MEC, no Brasil, apenas um terço possui bolsa, ou seja, em torno de 44 mil discentes são bolsistas – 54% recebem pela Capes; 13.166 pelo CNPq; 4.249 pelas fundações de amparo à pesquisa (FAPs) e 2.896 por intermédio de outras instituições.

Nesta última década, também o número de cursos de pós-graduação aprovados pela Capes cresceu em torno de 9% ao ano. A área de humanas, juntamente com a das engenharias, das ciências da computação e das ciências da saúde são as que possuem maior número de alunos.

Embora os cursos estejam presentes em todo o país, a Região Sudeste concentra o maior número de pós-graduandos: 31.274 no doutorado, 45.856 no mestrado acadêmico e 2.893 no mestrado profissional. Por outro lado, a Região Norte tem 228 doutorandos e 1.507 mestrandos, concentrando nessa região o menor número de bolsas. Notamos que ainda continua existindo a desigualdade na distribuição espacial dos cursos de pós-

[5] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601. Acesso em: 21 ago 2018.

graduação no Brasil; situação que estava ainda pior em 1998, quando os estados do Acre, Amapá, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins não ofereciam nenhum programa de mestrado ou doutorado para a população. Atualmente, todos os estados do país contam com programas *stricto sensu*, mesmo que de forma geograficamente desproporcional. O levantamento mostra, por exemplo, que a soma do número de docentes de pós-graduação das Regiões Norte e Nordeste é menor que a do estado de São Paulo, que também concentra o maior número de discentes.

Conforme matéria jornalística presente na Revista Galileu a partir de dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)[6], ainda que o número de cursos de pós-graduação tenha crescido bastante nos últimos anos, como vimos anteriormente, o Brasil possui 7,6 doutores para cada 100 mil habitantes, enquanto o Reino Unido conta com um índice de 41 doutores para cada 100 mil habitantes, uma distância considerável, sem contar que, neste momento, como já citado, está havendo cortes no orçamento para a pesquisa no cenário brasileiro, o que pode afetar tanto a criação de novos programas quanto a continuidade ou crescimento dos já existentes. Uma preocupação que pode afetar a procura e a permanência de estudantes nos cursos de pós-graduação.

Com relação ao programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã, foco desta pesquisa, este possui mais de quatro décadas, sendo que vários egressos atuam também em cursos de pós-graduação no Brasil. Trata-se do único programa com ênfase exclusiva e específica na diplomação em Letras (Língua e Literatura Alemã), mas também é possível realizar pesquisas na área de língua e literatura alemã em programas de pós-graduação de outras instituições brasileiras, geralmente mais abrangentes e intitulados "Letras", "Estudos Literários", entre outros.

Atualmente, o programa contempla duas grandes linhas de pesquisa: de um lado, Estudos de Literatura, Cultura e Tradução e, de outro, Alemão como Língua Estrangeira (ALE), Linguística e Tradução. Essas áreas, por sua vez, estão subdivididas em projetos de pesquisa. A primeira contempla os seguintes projetos: Narrativa ficcional e factual na literatura de língua alemã; Literatura, história e sociedade; Literatura como possibilidade

[6] Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/08/o-que-voce-precisa-saber-sobre-pos-graduacao-no-brasil.html. Acesso em: 23 ago 2018.

de conhecimento; Literatura, humanidades e escritas biográficas; Literatura e imaginário político; Literatura e Historiografia; Tradução e estudo da recepção de literatura traduzida e Literatura e mídia. Juntos, esses projetos de pesquisa ativam 10 docentes orientadores. A segunda linha de pesquisa, com 9 docentes orientadores, contempla os seguintes projetos de pesquisa: O ensino de alemão no Brasil: passado, presente e futuro; Aquisição de alemão como língua estrangeira: aprendizagem e ensino; Construções verbais; Classes de palavras da língua alemã e do português do Brasil e Estudos descritivos, teoria da tradução e filosofia da linguagem. Juntos, essas linhas e projetos de pesquisa abrigam um total de, aproximadamente, 20 pesquisas de mestrado e doutorado em andamento, tendo o programa formado dezenas de mestres e doutores em Língua e Literatura Alemã nas últimas décadas.

Com base nestas considerações, a seguir trazemos os dados empíricos levantados durante a pesquisa, lançando reflexões sobre o que eles nos mostram e/ou sugerem sobre as motivações e expectativas dos pós-graduandos do mestrado e doutorado na área de Língua e Literatura Alemã acerca de sua formação e futuro profissional.

4 Análise do questionário aplicado aos estudantes de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã)

Um primeiro aspecto importante na pesquisa que realizamos já é revelado na pergunta que abre o questionário aplicado. Apesar de o programa de pós-graduação em questão estar localizado na capital de São Paulo, o seu público não é constituído apenas por estudantes desse estado. Dos 20 participantes, um (1) é de Goiás, um (1) do Paraná, um (1) do Rio de Janeiro e um (1) do Mato Grosso. Ou seja, é relevante que esse programa de pós-graduação atraia estudantes de estados distintos, pois isso é indicativo de sua visibilidade no contexto brasileiro. Entretanto, evidentemente, a grande maioria dos estudantes desse programa é proveniente de São Paulo. Disso podemos hipoteticamente inferir que, comumente, os estudantes voltam-se a programas de pós-graduação mais próximos de suas localidades ou, ainda, a instituições com as quais já possuam algum vínculo.

Além disso, conforme observado na tabulação e organização dos dados, chama atenção que não haja representatividade das Regiões Norte e Nordeste do Brasil entre o público de estudantes deste programa. Contribuem para esta interpretação as respostas recebidas da pergunta 07 do questionário a respeito da instituição de origem na qual cada participante fez seu curso de graduação. Apesar desse percentual diversificado de pós-graduandos advindos de outras regiões do Brasil que não São Paulo, a maioria deles, mais especificamente 75% dos participantes, cursou os estudos universitários na Universidade de São Paulo (USP). Os outros 25% fizeram a graduação na Pontifícia Universidade Católica (PUC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) e Universidade do Oeste Paulista (Unioeste)[7].

Em um sentido mais amplo, não podemos desconsiderar, para a interpretação deste dado, o fato de que as Regiões Norte e Nordeste também possuem, historicamente, menos presença da língua e cultura alemã, uma vez que os estados com maior imigração germânica foram Rio Grande do Sul e Santa Catarina e, depois, a migração de uma parte deles e de seus descendentes para o Paraná. Além disso, fazendo uma relação com a oferta do ensino dessa língua nas escolas públicas, atualmente a maioria está centralizada justamente na Região Sul do Brasil (253 escolas públicas e 48 particulares); na Região Sudeste há 24 escolas públicas e 26 particulares que ofertam a língua alemã em seus currículos e apenas duas públicas em Pernambuco (SAVEDRA; LOUREIRO; CARAPETO-CONCEIÇÃO 2010: 206).

De igual importância são os dados obtidos com a segunda pergunta do questionário, por meio da qual buscamos saber se no lugar de nascimento dos estudantes era usada a língua alemã na vida cotidiana (seja uma variedade dialetal como o *Hunsrückisch*, por exemplo, seja a variedade do "alemão padrão" ou *Hochdeutsch*). A partir dessa questão, 95% dos participantes − o que corresponde a 19 dos 20 que responderam ao questionário − atestaram não interagir em língua alemã nem no contexto familiar nem no contexto social de sua comunidade ou município. A única pessoa que

[7] Lembramos, conforme pesquisa anterior (REDEL; MARTINY; GARCIA 2017), que 5 universidades públicas ofertam a graduação em língua alemã, de um total de 14 que oferecem a graduação em Letras com habilitação em Alemão, bacharelado ou licenciatura, no Brasil. No contexto universitário, há vinte e sete universidades brasileiras que possuem algum tipo de estudo de língua alemã. Se incluirmos os cursos livre e de extensão nas universidades o número aumenta para 50, aproximadamente (SOETHE 2010).

respondeu usar a língua alemã em seu lugar de nascimento afirma utilizá-la em âmbito familiar. Esse dado nos leva a duas observações principais. A primeira delas é que a língua alemã não faz parte dos anos iniciais de vida dos estudantes. A segunda observação, consequência da primeira, é a de que é muito improvável que os participantes tenham optado pelo programa de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã) devido a seu vínculo afetivo com o idioma ou por ser uma língua falada no âmbito familiar.

Com esse dado, permanece ainda em aberto uma das perguntas iniciais que norteou esta investigação, a saber: o que motiva o estudante a optar por este programa de pós-graduação. Para esta interpretação confluem as questões 03 e 04 do questionário. Sobre o local de moradia atual, novamente, a maioria dos participantes da pesquisa respondeu que reside em São Paulo, com exceção de quatro que, atualmente, moram em Brasília, Dublin (Irlanda), Rio de Janeiro e Paraná. Relacionada a essa questão, foi perguntado se há, na atual residência dos estudantes, a presença da língua e cultura alemãs, sendo que 85%, ou seja, 17 pessoas responderam que não há esse contato. Os quatro que afirmaram existir essa presença relataram que a língua e a cultura alemãs estão nos seus costumes, hábitos e que até os seus pensamentos são influenciados pela língua estudada, inclusive por intermédio de suas pesquisas no âmbito da Germanística.

Notamos que, nas respostas afirmativas, os discentes destacaram mais a questão do seu contanto individual com a língua e não um contato social, de grupo. Essa situação mostra que o alemão está presente, quase que integralmente, apenas em seu ambiente e contexto de estudos universitários. Diante do que vimos até aqui, as perguntas 2, 3 e 4 do questionário levam à compreensão de que não são laços do tipo afetivo que motivaram os participantes desta pesquisa a optarem pelo programa de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã), visto que a maioria deles não tem (e não teve) contato com o idioma no contexto familiar e/ou comunitário. Esse contato, assim, aparece apenas no âmbito universitário e na pesquisa científica, conforme podemos observar no gráfico abaixo:

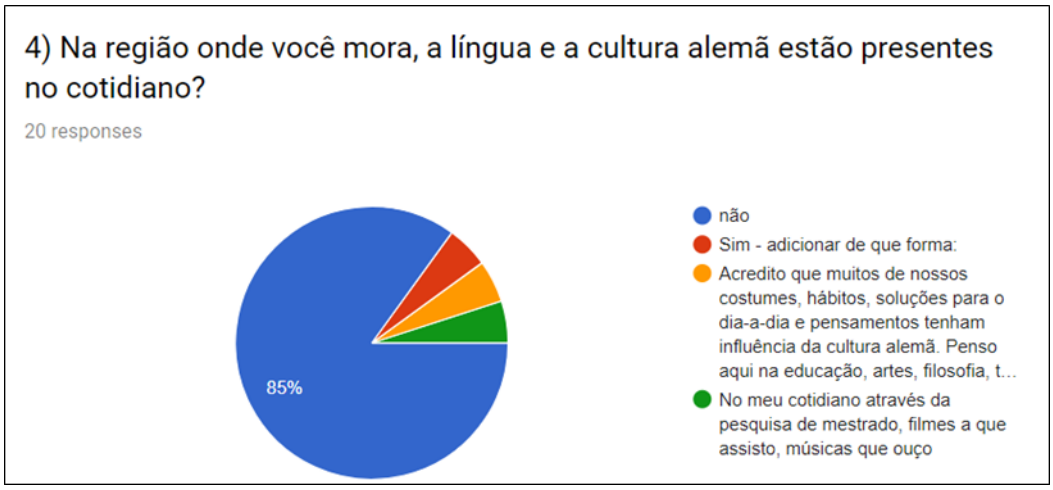

Fig. 1: Contato com a língua e a cultura alemã no cotidiano
Fonte: Elaboração própria (2018).

Seguindo com a análise de dados, é também expressiva a constatação de uma porcentagem de 80% de público feminino entre os discentes que responderam ao questionário. Para sermos mais específicos, de um total de 20 pessoas, apenas quatro são do sexo masculino. Este quadro, além de indicar uma maciça e positiva participação da mulher no âmbito da pesquisa do programa de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã), revela também que o programa em questão desperta mais interesse entre o público feminino. Nesse aspecto, é bastante válido confrontarmos os nossos resultados com os divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017. No quadro a seguir, disponibilizado na página do MEC, podemos observar que, de acordo com os dados coletados pela Capes sobre o Sistema Nacional de pós-graduação, em 2015, as mulheres estão em maior número neste nível de ensino no Brasil. Em 2015, havia 175.419 mulheres matriculadas e tituladas em cursos de mestrado e doutorado, em contraposição ao número de 150.236 homens, uma diferença que equivale a aproximadamente 15%, segundo publicou o MEC. Ou seja, o programa de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemão) não está em descompasso com a realidade brasileira dos demais cursos no que diz respeito ao alto índice de discentes mulheres.

Sexo	Doutorado		Mestrado		Mestrado profissional	
	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado	Matriculado	Titulado
Feminino	54.491	10.141	66.439	26.443	13.529	4.376
Masculino	47.877	8.484	55.175	20.215	14.390	4.095
Total Geral	**102.368**	**18.625**	**121.614**	**46.658**	**27.919**	**8.471**

Quadro 1: Total de discentes por situação, nível e sexo, ano de 2015.
Fonte: Plataforma Sucupira (Capes/MEC – com informações da Agência Brasil e CNPq)[8]

Com relação à faixa etária do público participante, temos a seguinte composição: cinco estudantes são nascidos na década de 1970; oito na década de 1980 e sete na década de 1990. Ou seja, trata-se de um grupo de discentes jovens, principalmente na faixa de 26 a 36 anos de idade, o que condiz também com os dados da questão 08. A maioria dos participantes, 68,4%, está cursando mestrado, enquanto a menor parcela, de 31,6%, é composta por alunos regulares do doutorado[9].

Quando os mestrandos foram indagados se pretendem realizar o doutorado, 46,6% deles responderam afirmativamente. Inclusive houve menção ao interesse em permanecer na mesma área de formação (Língua e Literatura Alemã). Dos que responderam que pensam na troca de área na continuidade dos seus estudos, um discente declarou que irá partir para os estudos românicos; outro manifestou que não sabe se vai permanecer com os estudos na área da Germanística ou vai partir para os de português; outro informou que pretende continuar trabalhando com o ensino de alemão, mas, no entanto, declarou que vai prestar o doutorado em Educação por uma "questão de praticidade", pois julga a formação nessa outra área mais abrangente, o que, segundo sua visão, proporcionará maiores chances de trabalho. Sobre este último ponto, um discente afirmou não ter interesse em continuar no doutorado na área de Língua Alemã porque "não há onde trabalhar". Por fim, outros dois pesquisados afirmaram que ainda estão em dúvida se vão fazer doutorado.

Conforme a pergunta analisada no parágrafo anterior, 46,6% dos respondentes pretendem fazer doutorado, sendo que seis deles, menos da metade, disseram que

[8] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/45981-no-brasil-mulheres-sao-maioria-nos-cursos-de-pos-graduacao. Acesso em: 13 ago 2018.
[9] Neste caso, a porcentagem foi calculada sobre 19 respostas recebidas e registradas (e não 20).

almejam permanecer na área. Entretanto, devemos destacar que no nosso questionário não foi abordado se os discentes permanecerão no mesmo programa, pois é possível que eles queiram continuar na área da Germanística, mas fazendo o doutorado junto a outro programa de pós-graduação, inclusive na Alemanha, que permita igualmente a realização de pesquisas com elementos da língua ou literatura alemãs. De todo modo, se quase a metade dos respondentes pretende ingressar em um curso de doutorado, fica ainda mais relevante perguntarmos qual a motivação para tal escolha.

A pergunta 10 do questionário aplicado, que indagou sobre a motivação principal do estudante para se matricular no curso de pós-graduação *stricto sensu* analisado neste trabalho, revelou que 45% dos participantes, o que corresponde mais precisamente a nove dos 20 respondentes, manifestaram o desejo de tornarem-se professores universitários. Em segunda colocação, com um percentual total de 25%, cinco alunos responderam que a motivação foi o prazer em fazer pesquisa científica. Em terceiro lugar, com 10% cada uma das opções, a pesquisa revelou que duas pessoas foram motivadas pela possibilidade de realização de intercâmbio acadêmico e as outras duas foram estimuladas pelo desejo de incrementar o currículo acadêmico e profissional. Em última instância, 5% dos participantes responderam que gostariam de seguir o caminho já iniciado no curso de Letras/Alemão e outros 5% afirmaram que escolheram a pós-graduação devido ao gosto pelas disciplinas do curso.

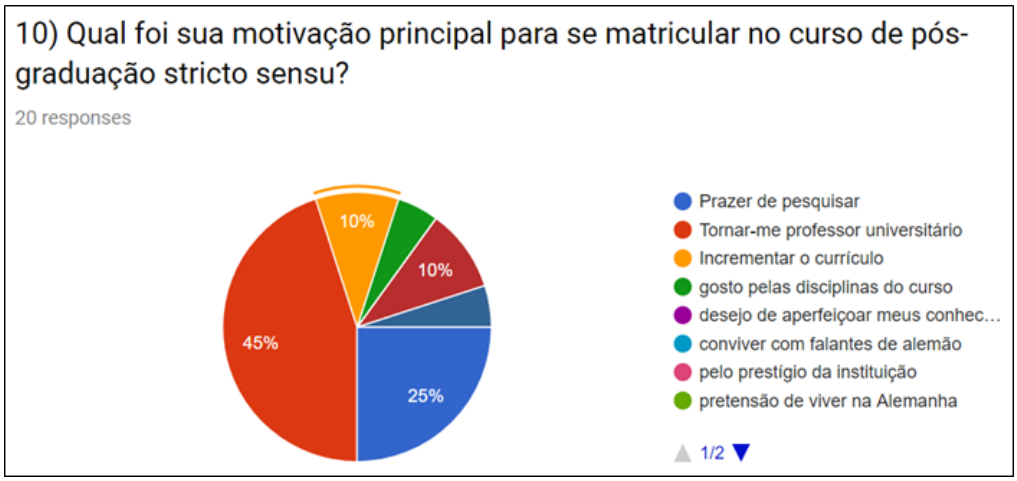

Fig. 2: Motivação para ingresso na pós-graduação *Stricto Sensu*
Fonte: Elaboração própria (2018).

Os dados do gráfico oferecem, se não uma resposta, ao menos um direcionamento à pergunta principal desta investigação sobre o que motiva os estudantes a cursarem o

mestrado e doutorado em Letras (Língua e Literatura Alemã) no curso analisado. Trata-se, predominantemente, da intenção de seguir a carreira docente no ensino superior e, disso, podemos tirar duas conclusões hipotéticas, embora elas estejam completamente condicionadas aos resultados restritos desta pesquisa. A primeira consideração a ser feita é que há interesse entre os jovens brasileiros pelo campo da Germanística em suas diferentes linhas de pesquisa. De outro lado − e esta é a nossa segunda consideração −, os dados mostram que a maioria dos respondentes, que estão em processo de alta capacitação e formação continuada, manifestam grande interesse em atuar no ensino superior. Apesar disso, é chamativo que, conforme dados que obtivemos na Questão 25, apenas seis estudantes fazem parte de associações de professores de língua alemã; cinco da Associação Paulista de Professores de Alemão (APPA) e uma pessoa da Associação Paranaense de Professores de Língua Alemã (APPLA). Disso podemos inferir que o público de estudantes que respondeu ao questionário pode não ver vantagens profissionais na participação de tais associações.

Em termos mais amplos, esses índices não deixam de refletir a atual desvalorização do profissional da educação no Brasil, nas condições de trabalho e remuneração, principalmente nos níveis Fundamental I e II e Médio. Nesse contexto, o ensino superior público, apesar da ampla concorrência, é um campo de trabalho (ainda) mais atrativo para quem está fazendo mestrado e/ou doutorado. Em consonância com essa interpretação estão os dados da questão 11, sobre quais passos o estudante pretende dar ao concluir seu curso de pós-graduação *stricto sensu*. Enquanto sete mestrandos manifestaram a pretensão de ingressar no doutorado, seis participantes responderam que irão prestar concurso em universidades públicas. Dois estudantes pretendem ingressar no pós-doutorado e apenas um citou a vontade de ingressar na docência em uma instituição de ensino privada. Além disso, três estudantes afirmaram o desejo de lecionar a língua alemã, mas não definiram em que tipo de instituição. Esses dados são bastante relevantes porque indicam que os estudantes pretendem continuar os estudos e/ou trabalhar com o ensino de alemão de alguma forma, ou seja, desejam continuar tendo o vínculo com sua área de formação e especialização.

Nesse sentido, esses dados nos permitem sustentar a interpretação de que os estudantes que ingressam na pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã) o fazem porque vislumbram, por intermédio dela, um campo de trabalho em potencial,

principalmente no ensino superior público. Se observarmos mais atentamente os dados acima, sistematizados no próximo gráfico, veremos que, além das seis pessoas que manifestaram diretamente interesse em realizar concurso em universidades públicas, também os sete mestrandos podem ter tais pretensões para depois do doutorado, além dos outros três que apenas assinalaram a opção de lecionar alemão, o que também inclui a universidade pública.

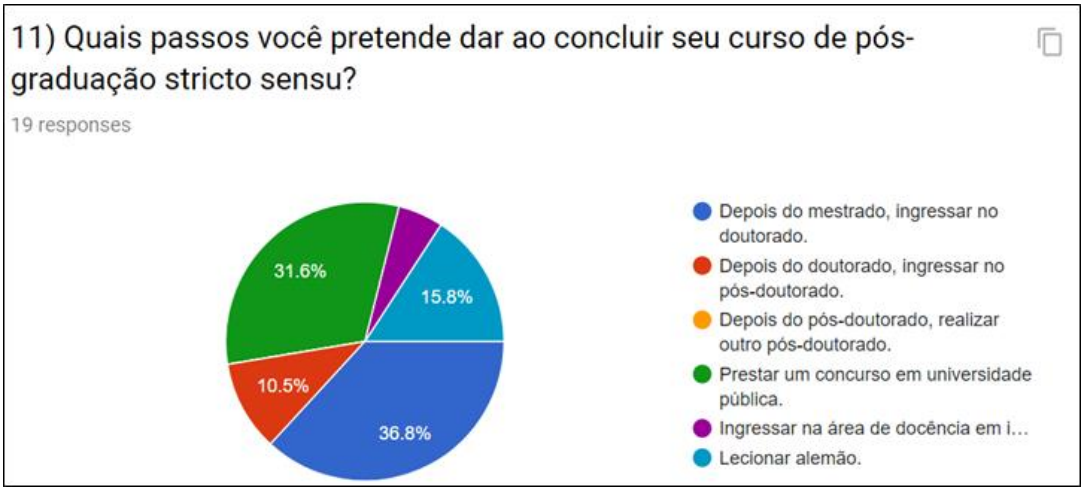

Fig. 3: Pretensões dos estudantes após a conclusão da pós-graduação *stricto sensu*
Fonte: Elaboração própria (2018).

Na avaliação dos pós-graduandos sobre o cenário brasileiro na área de Germanística (Questão 12), o maior número de alunos respondeu que não acredita ser fácil uma colocação profissional neste campo. 35% deles, ou seja, sete pessoas não responderam por que acreditam ser difícil conseguir um emprego nessa área, enquanto cinco afirmaram a dificuldade de emprego devido a basicamente três fatores: a) a língua alemã não é tão difundida, ainda, no país; b) já existe um número grande de estudantes, mestres e doutores na área em questão; c) trata-se de uma área que julgam bastante restrita no campo de trabalho. Além disso, um estudante citou as "políticas atuais para o ensino superior" como fator restritivo à contratação de novos docentes, bem como a questão salarial. Sob um diferente ponto de vista, dois pós-graduandos mencionam não achar difícil conseguir trabalho na área em escolas de idiomas e colégios alemães; no entanto, o cenário muda quando se trata da universidade, segundo eles, porque já há um quadro bem completo de docentes. Apenas 25% dos respondentes, o que equivale a cinco

pessoas, disseram considerar fácil uma colocação futura profissional na área e uma pessoa afirma não saber como está a situação do mercado de trabalho, pois trabalha em outra área.

Consoante ao questionário aplicado (Questão 21), não podemos perder de vista que, de um lado, o público pesquisado apresenta índice relevante de estudantes que conseguem se dedicar aos estudos por meio de bolsas, sete pessoas. Outras quatro pessoas apenas estudam, mas sem bolsa. Por outro lado, nove entrevistados estão empregados. Dos que possuem trabalho, apenas duas pessoas assinalaram dar aulas de alemão, uma na universidade pública (em vaga temporária) e outra em aulas particulares. Nesse sentido, percebemos que quase metade dos pós-graduandos precisa trabalhar e não pode dedicar-se integralmente aos estudos, o que foi também constatado em pesquisa anterior (REDEL; MARTINY; GARCIA 2017) sobre os graduandos de Letras Português/Alemão em uma outra instituição pública que oferta a formação de docentes nessa língua. Assim, consideramos ser esta uma realidade de grande parte do estudante universitário brasileiro que se repete na pós-graduação. Ainda sobre a pretensão de ingressar no mercado de trabalho na área de alemão (Questão 23), apenas três discentes afirmaram não querer e um expressou não saber se o fará. Por outro lado, oito pretendem atuar no ensino dessa língua, cinco pretendem atuar em tradução, sete estão dispostos a atuar em pesquisas envolvendo a literatura alemã e uma pessoa quer trabalhar em empresas alemãs. Sendo assim, vemos a preferência por docência e pesquisa.

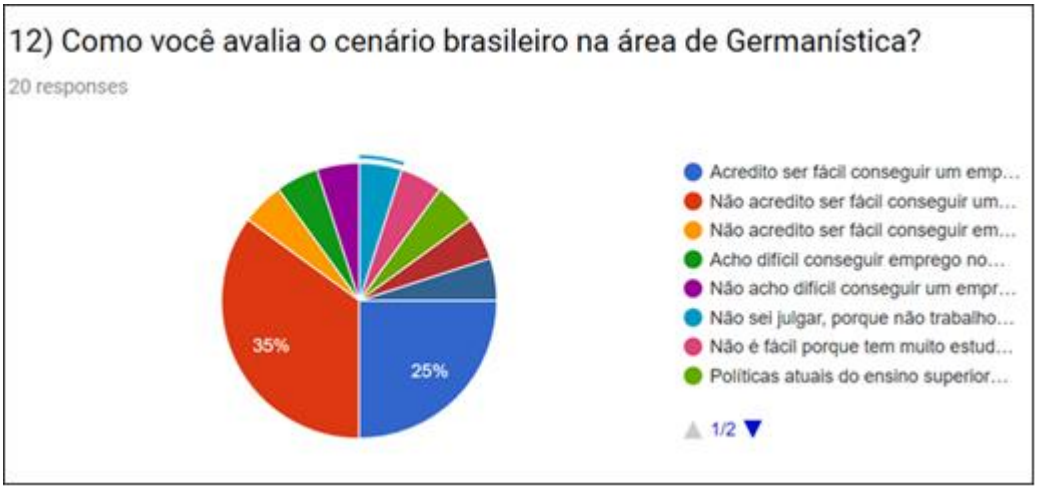

Fig. 4: Avaliação do cenário brasileiro na área de Germanística
Fonte: Elaboração própria (2018).

De maneira geral, nota-se que há um certo receio dos alunos em ingressar na carreira docente universitária, uma vez que essa, para eles, já estaria com a demanda suficientemente preenchida, embora seja esse o interesse de grande parte das pessoas que busca cursos de pós-graduação. Ainda sobre esse ponto, ao final do questionário, um participante deixou um comentário pessoal mostrando um ponto de vista mais pessimista, uma vez que afirmou ser a área "pouco respeitada por parte dos alunos, pais e da sociedade em geral", além do universo salarial baixo. O mesmo discente destaca também, em seu texto, a necessidade de "amor e afinidade" pelo tema porque, caso contrário, não valeria a pena "tanta dedicação". Avaliamos que tal comentário é um desabafo que vem de encontro com outros resultados de pesquisas sobre a situação do país em relação aos professores e aos cursos de formação, que estão cada vez mais esvaziados.

Ao mesmo tempo, os pesquisados acreditam que a formação acadêmica proporcionada pelo curso de pós-graduação que estão frequentando oferecerá boas oportunidades profissionais, conforme podemos observar na figura seguinte, referente à questão 13 do questionário aplicado. A maioria, 55% dos 20 respondentes, acredita que a formação acadêmica proporcionada por um curso de pós-graduação oferecerá boas oportunidades de trabalho no âmbito do ensino superior. Em segundo lugar, 25% dos estudantes também manifestaram-se positivamente em relação às expectativas profissionais por intermédio do curso de pós-graduação e afirmam que ele contribuirá para a docência de alemão como língua estrangeira de uma forma geral, ou seja, em universidades, escolas públicas e de idiomas ou cursos livres. Apenas dois estudantes, 10% dos participantes, responderam que a pós-graduação trará boas oportunidades para continuar no campo da pesquisa científica. Também apenas um discente manifestou que, apesar de acreditar em oportunidades profissionais em sua área de formação, será mal pago.

Diante dos dados observados, de maneira geral, podemos constatar que é razoavelmente bem elevado o índice de estudantes pesquisados que apresenta uma perspectiva otimista em relação ao mercado de trabalho, embora a questão salarial sempre seja retomada ao longo das respostas, sendo uma preocupação constante por parte dos entrevistados.

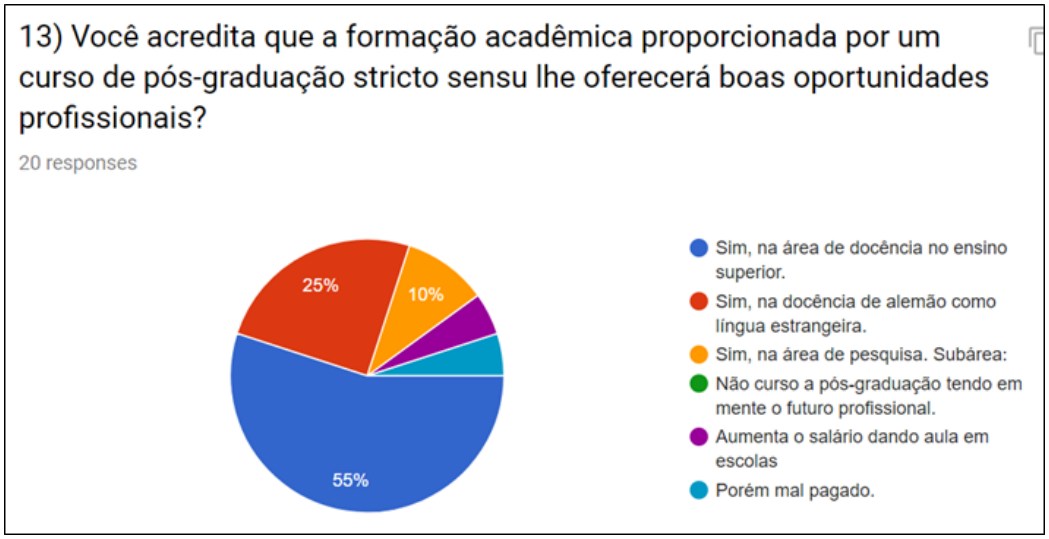

Fig. 5: Pós-graduação e oportunidades profissionais
Fonte: Elaboração própria (2018).

Especificamente sobre a formação no curso de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã), um percentual de 60% dos respondentes, portanto 12 estudantes, manifestaram estar muito satisfeitos com relação à qualificação dos docentes da área e do seu curso de pós-graduação. 20%, ou seja, quatro pessoas avaliaram esse quesito como bom, 10% como regular e apenas um estudante, 5% do total, se mostrou insatisfeito. Esses dados são bastante expressivos, pois apontam que 80% dos mestrandos e doutorandos avaliam positivamente o quadro docente que compõe o programa de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã). Nessa mesma direção estão os resultados obtidos nas questões seguintes.

À pergunta 15, sobre a situação das salas de aula em sua faculdade, 15% dos 20 participantes responderam que estão muito satisfeitos; 50% as avaliaram como boas; 30% as consideram regulares e 5% afirmaram estar insatisfeitos com elas. Ou seja, no quesito das salas de aula, podemos afirmar que aproximadamente 70% dos estudantes as consideram adequadas. Quando indagados sobre a disponibilidade de equipamentos com computadores e projetores (Questão 16), também observamos, em parte, resultados semelhantes aos anteriores: 5% dos respondentes assinalaram estar muito satisfeitos; 50% avaliaram essa parte tecnológica como boa, 20% a consideraram regular e apenas 15% se mostraram insatisfeitos. Na questão subsequente (Questão 17), sobre as condições da biblioteca, há um índice um pouco mais elevado de estudantes muito satisfeitos com a

biblioteca: 30%. 40% a consideram boa, 15% regular e também 15% assinalaram que estão insatisfeitos.

Os dados que recebemos indicam, portanto, que grande parte dos mestrandos e doutorandos está satisfeita com a qualificação docente e com a infraestrutura, incluindo a biblioteca, as salas de aulas e os equipamentos, ou seja, os discentes, quase em sua totalidade, avaliam positivamente a universidade em geral, conforme evidencia a questão 18 sobre o grau de satisfação dos estudantes com a universidade como um todo: 40% muito satisfeitos, 50% bom, 5% regular e 5% insatisfeitos. Em relação à porcentagem de insatisfação apontada, não houve aqui justificativa específica.

A questão que mais apresentou insatisfação, 20%, foi em torno das disciplinas oferecidas na pós-graduação (Questão 19), conforme podemos observar na figura abaixo. Também 20% considera a oferta das disciplinas regular, o que aponta que 40% dos pesquisados, um percentual relativamente elevado, fizeram uma avaliação negativa deste aspecto do curso. Um dos participantes comentou a necessidade de haver um maior número de disciplinas, principalmente com relação ao curso de doutorado. De outro lado, 65% dos estudantes, portanto mais da metade, manifestaram-se positivamente sobre a grade de disciplinas ofertadas.

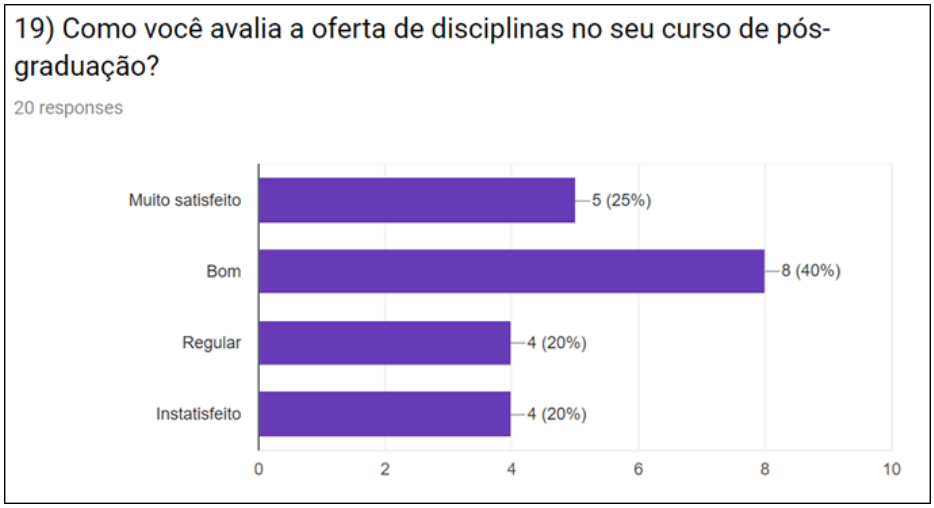

Fig. 6: Avaliação das disciplinas de pós-graduação
Fonte: Elaboração própria (2018).

Quanto à somatória dos dados, totalizando valor superior a 100%, assinalamos que, no caso da avaliação das disciplinas, um respondente possivelmente assinalou duas opções de modo que, na somatória do número de respondentes, temos ao invés de 20

pessoas, 21, o que incide no cálculo final de 105%. Com isso temos em vista a presença de uma pequena margem de erro nos resultados gerados. Mesmo assim, a investigação que realizamos trouxe um dado bastante interessante que revela o baixo índice de insatisfação dos mestrandos e doutorandos do programa de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã) quando se trata do acompanhamento do orientador. 45% de todos os participantes, isto é, nove pessoas estão muito satisfeitas com a orientação recebida e outros 45% consideram esse acompanhamento bom. Assim, 90% dos pesquisados estão satisfeitos com o trabalho desempenhado pelo seu orientador, o que muito provavelmente influencia positivamente na manutenção e representatividade do programa no contexto brasileiro, e 10% estão insatisfeitos.

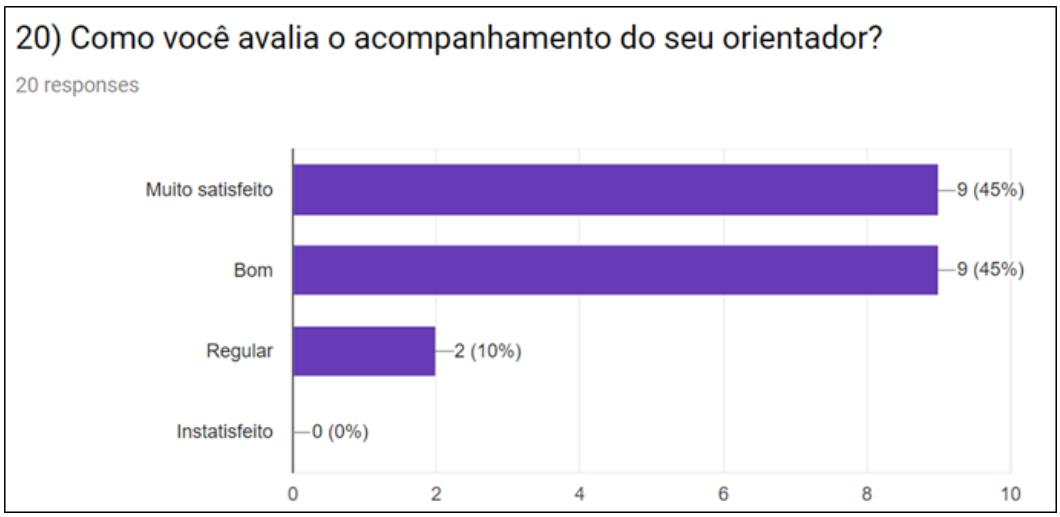

Fig. 7: Avaliação do acompanhamento do orientador
Fonte: Elaboração própria (2018).

Uma das questões que chamam bastante atenção foi em relação ao nível de conhecimento de alemão que os discentes acreditam ter ao ingressar nos programas (Questão 23). Conforme a escala do Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino de línguas, três participantes assinalaram ter conhecimento A1, dois A2 e dois B1. A maior parte, sete respondentes, afirmaram ter o nível B2, três assinalaram ter C1 e quatro ter o C2. Ou seja, 35% dos estudantes desta pós-graduação possuem conhecimento avançado do idioma alemão e igualmente 35% possuem conhecimento intermediário. Esse ponto ressalta a formação universitária desses estudantes antes da pós-graduação,

evidenciando um nível não muito alto de conhecimento linguístico em 30% dos discentes, de A1 a B1.

Os resultados desta pesquisa apontam que nem todos os discentes pesquisados apresentaram nível de conhecimento linguístico avançado de alemão, apesar de se tratar de um público de pós-graduandos. A próxima pergunta do questionário (Questão 24) abordou, nesse sentido, onde os estudantes aprenderam a língua alemã[10]. A maioria, 15 participantes, respondeu que aprendeu o idioma na universidade, oito tiveram contato inicial com a língua em cursos livres e os demais afirmaram ser em diferentes lugares, mas ninguém citou o contexto do lar como a base de sua aprendizagem. Ou seja, podemos inferir, hipoteticamente, que esse dado retoma o que mencionamos anteriormente, que o uso da língua fica mais centralizado dentro de cursos ou mesmo na universidade e sujeito à carga horária e condições de ensino que lhes são inerentes já na sua formação na graduação.

Em torno da questão sobre "pesquisa" (Questão 26), mais da metade do grupo, 65% (13 estudantes) sinalizou não ter publicado até o momento em periódicos científicos desde que estão na pós-graduação. Os sete que já publicaram possuem a média de 3 a 4 publicações e dois já publicaram 10 ou mais artigos. A explicação para o interesse em publicar para a maioria é incrementar o currículo lattes (50%); para divulgar as ideias à comunidade científica (40%); porque é uma exigência do programa (30%); além de outras respostas aleatórias como "não se aplica". Chama atenção o fato de que ninguém sinalizou a questão da sua própria formação como explicação para publicar seus estudos. Percebemos que a maior justificativa para a publicação das pesquisas está nas exigências quantitativas do currículo lattes e, por conseguinte, também dos programas. Possivelmente, isso também esteja associado aos concursos públicos futuros na carreira de magistério superior. Em consonância com esta realidade e sobre a pretensão de publicar até o final do curso (Questão 28), 65% dos participantes responderam que gostariam de publicar mais artigos até o final de seu curso de pós-graduação.

Quando voltamos ao contexto da graduação, oito entrevistados dizem já haver participado de uma pesquisa de iniciação científica (IC), sendo que mantiveram o mesmo tema na pós-graduação; outros sete participaram de IC, mas mudaram o tema ou subárea

[10] Nesta questão, os pesquisados puderam assinalar mais de uma possibilidade.

na sequência dos seus estudos; e apenas seis não realizaram pesquisas de IC. Esse dado ajuda a compreender a questão anterior da publicação, refletindo a possível falta de conhecimento sobre como pesquisar e publicar, podendo ser este o fator dessa falta de interesse.

Considerações finais

A análise dos dados obtidos permitiu-nos tecer algumas considerações gerais sobre o perfil dos estudantes de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã de uma universidade pública brasileira. Trata-se, de modo geral, de jovens pesquisadores com conhecimentos intermediários de língua alemã e pouco ou nenhum contato com o idioma no ambiente familiar ou comunitário, sendo que o aprendizado da língua foi obtido na própria universidade e/ou em outros cursos livres. Destacamos, entre esses estudantes, o desejo de atuarem no ensino superior na área de Letras, com destaque para um razoável número de respondentes que afirmam desejar permanecer na área da Germanística.

Apesar dessa pretensão inicial, é notória a consciência dos alunos a respeito das dificuldades enfrentadas pela educação brasileira como um todo, algo que se expressa por meio de uma baixa valorização do papel e da função docente com uma remuneração geralmente interpretada como insuficiente. Como afirmávamos já na introdução deste texto, a perspectiva de um número menor de contratações de professores mediante concursos para ingresso em instituições de ensino superior públicas é quadro agravado pelas tendências observadas atualmente de redução dos investimentos públicos em educação e pelo crescimento da representatividade política de partidos e coligações que favorecem a diminuição do Estado e o enxugamento de investimentos e gastos públicos, como se observa no momento com as reduções anuais no orçamento dos Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Comunicações, bem como nas agências públicas de fomento à pesquisa a eles associadas.

Não consiste em nossa intenção, entretanto, aplicar juízos de valor ao mencionarmos essas tendências políticas. Trata-se de temas polêmicos que polarizam opiniões. O que não se pode deixar de fazer, neste caso, é documentar o fato concreto de que o investimento público em educação tem diminuído e tende a não aumentar significativamente durante, ao menos, os 20 anos de vigência da proposta de emenda

constitucional do teto de gastos, cuja aprovação no Congresso foi justificada como uma medida de contenção do crescimento desordenado dos gastos e da dívida pública. O fato é que observamos um cenário político e econômico que afeta diretamente o futuro profissional dos egressos do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã e se vê refletido em suas visões parcialmente pessimistas a respeito de suas perspectivas profissionais no campo do ensino superior e da Germanística. Por outro lado, apesar de expressarem preocupações, de maneira geral, os participantes pesquisados, como destacado ao longo das análises, manifestaram interesse em continuar se especializando e/ou trabalhando com a língua alemã, principalmente no ensino e na pesquisa.

Também há um posicionamento favorável de muitos discentes em relação à sua formação profissional e acadêmica no programa de pós-graduação em Letras (Língua e Literatura Alemã), foco do estudo. Nesse sentido, verificamos que a maior parte dos mestrandos e doutorandos avaliam positivamente o quadro docente que compõe o curso, a infraestrutura e a orientação, acreditando que a formação proporcionada possibilitará oportunidades de trabalho no âmbito da docência de alemão como língua estrangeira de uma maneira geral, ainda que o campo de atuação, principalmente universitário, não possua muitas vagas no atual contexto e apresente, ao mesmo tempo, outros desafios já citados no decorrer deste artigo.

Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, jun. 2001, p. 71-92.

CASPARI, D. Sprachenlehrern als Beruf. In: BURWITZ-MELZER, E et al (org.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 2016. p. 305-311.

DÖRNYEI, Z. *Questionnaires in second language research*: construction, administration and processing. Mahwah: Lawrence Earlbaum, 2003.

FLICK, U. Triangulation in der qualitativen Forschung. In: FLICK, U et al. (org.). *Qualitative Forschung*: ein Handbuch. 6. ed. Reinbek: Rowohlt, 2008, p. 309-318.

KUCKARTZ, U. *Mixed Methods*: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS, 2014.

KUCKARTZ, U. *Qualitative Inhaltsanalyse*: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. ed. Weinheim: Beltz Juventa, 2016.

MAYRING, P. *Qualitative Inhaltsanalyse*: Grundlagen und Techniken. 12. ed. Weinheim: Beltz, 2015.

PORST, R. *Fragebogen*: ein Arbeitsbuch. 3. ed. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

REDEL, E.; MARTINY, F.; GARCIA, A. Crenças dos estudantes de Letras Alemão/Português: desafios, perspectivas e oportunidades. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 20, n. 31, jul-ago 2017, p. 30-59.

SAVEDRA, M. M. G.; LOUREIRO, H.; CARAPETO-CONCEIÇÃO, R. Questões de interculturalidade no ensino da Língua Alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache): o caso dos "ovinhos de Páscoa" (Ostereier). *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 16, 2010, p. 204-219.

SILVA, K. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, jun. 2007, p. 235-271.

SOETHE, Paulo. Deutsch in Brasilien. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (ed.). *Deutsch als Fremdund Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin, De Gruyter, 2010, 1624–1627.

Recebido em 21 de outubro de 2018
Aceito em 28 de fevereiro de 2019

Introdução às características fonético-fonológicas das consoantes do alemão *Standard* e do alemão boêmio

[Introduction to phonetic-phonological features of the Standard German and Bohemian German consonants]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837223975

Jussara Maria Habel[1]

Abstract: In 1824, Rio Grande do Sul (RS) received the first German immigrants coming from the Hunsrück region, Germany (ALTENHOFEN 1996). Later, around 1873, German immigrants arrived from Bohemia, a current region of Czech Republic (HABEL 2017). After that, there was an intense linguistic contact between these dialectal varieties. Since we have not identified studies on the consonant system of this language spoken by the descendants of Bohemian Germans yet, a bibliographical revision of the standard German and the German immigration variety (Hunsrückisch) is initially made. Therefore, the purpose of this study is to make a preliminary description of some aspects of the phonetic-phonological system of the German-Bohemian consonants in a research point at RS, based, especially, on the standard German.

Keywords: Standard German; Bohemian German; phonetic and phonology.

Resumo: O Rio Grande do Sul (RS) recebeu, em 1824, os primeiros imigrantes alemães vindos da região do *Hunsrück*, Alemanha (ALTENHOFEN 1996). Posteriormente, por volta de 1873, chegaram os imigrantes alemães da Boêmia, região da atual República Tcheca (HABEL 2017). Com isso, ocorreu um intenso contato linguístico entre essas variedades dialetais. Como ainda não foram identificados estudos sobre o sistema consonantal dessa língua falada pelos descendentes de alemães boêmios, é feita, inicialmente, uma revisão bibliográfica do alemão *Standard* e da variedade de imigração alemã, *Hunsrückisch*. Assim, o objetivo desse estudo é fazer uma descrição preliminar de alguns aspectos do sistema fonético-fonológico das consoantes do alemão boêmio em um ponto de pesquisa do RS, tendo como base, em especial, o alemão S*tandard*.

Palavras-Chave: alemão *Standard*; alemão boêmio; fonética e fonologia.

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, RS, 90040060, Brasil. E-mail: jussarahabel@ufrgs.br. ORCID: 0000-0002-8172-0688

CC BY-NC

1 Introdução

A fonética e a fonologia serão vistas neste trabalho como duas disciplinas que se complementam e que possuem uma relação de dependência entre si. Segundo Brescancini e Gomes (2014: 05), a aproximação entre a fonética e a fonologia começa no estruturalismo (fonêmica), no qual a representação sonora e abstrata da forma das palavras se baseia em segmentos com função distintiva.

Estudos da fonologia devem ser definidos em relação à fonética, segundo Abaurre (1993, p. 10), pois são disciplinas próximas. A primeira disciplina estuda a função dos sons – responsáveis pela diferença de sentido – e a relação de oposição que ocorre em sistemas específicos; ou seja, ela se vale dos resultados apresentados pela fonética. A segunda disciplina estuda os sons da linguagem que podem ser descritos com base em suas características físicas e articulatórias. Enquanto a fonética define suas unidades mínimas como sendo os sons da linguagem ou os fones, a fonologia, que se ocupa com elementos abstratos, define os fonemas como suas unidades básicas (ABAURRE 1993: 10).

A ausência de descrições fonético-fonológicas do alemão falado por descendentes de imigrantes boêmios no Brasil justifica este estudo preliminar. Por alemão boêmio, segundo Habel (2017), entende-se uma variedade de fala que chegou ao Brasil, em 1873, através da imigração de alemães da região norte da Boêmia (atual República Tcheca) para o Rio Grande do Sul (RS). Este grupo de imigrantes já tinha acesso à leitura e ao ensino do alemão *Standard* antes de imigrar, o que explica a formação de associações de leitura e canto (FLORES 1983: 76) e a construção de escolas alemãs no Brasil. Ao lado dessa variedade linguística mais *Standard* – utilizada em momentos mais formais, especialmente em espaços comunitários –, o grupo também se comunicava através de uma variedade mais dialetal em espaços familiares. Além disso, ocorreu o contato linguístico com os falantes de *Hunsrückisch*, grupo de imigrantes alemães vindos em 1824 da região do *Hunsrück*, sudoeste da Alemanha (ALTENHOFEN 1996).

O contato entre as variedades alemãs, da mais *Standard* à mais dialetal, não parece ter representado dificuldades comunicativas, uma vez que muitos falantes assumem as variedades consideradas diferentes que convivem nos entornos da comunidade. Esse contexto de contato linguístico intervarietal, ou seja, o contato entre essas variedades alemãs, bem como a intercompreensão entre elas, pode ser entendido melhor através da análise fonético-fonológica do alemão *Standard*, do *Hunsrückisch* e do alemão boêmio.

Sendo assim, objetiva-se descrever preliminarmente alguns aspectos do sistema fonético-fonológico do alemão boêmio. Para atingir o objetivo proposto, o estudo segue o modelo teórico-metodológico de Chomsky e Halle (1968), identificando, na medida do possível, os fonemas, os alofones e os principais processos fonológicos que atuam na língua.

Com Chomsky e Halle (1968) deu-se o início da teoria fonológica gerativa através da publicação de *The Sound Pattern of English* (SPE). De acordo com o modelo, falantes dispõem de uma estrutura linguística com informações gramaticais. Através do uso de regras, essa estrutura gramatical pode ser modificada e formar a fala, ou seja, as estruturas de superfície ou as representações fonéticas.

Em função dos poucos estudos sobre o alemão boêmio (HABEL 2017) e da falta de análises fonético-fonológicas dessa variedade (exclusivamente oral) surgiu a motivação para entender um pouco mais sobre sua constituição em contato com o português do RS e com o *Hunsrückisch*. Para isso, inicialmente torna-se necessário uma revisão bibliográfica de estudos sobre o alemão *Standard* e da variedade brasileira de imigração alemã, o *Hunsrückisch*, para compreender melhor o sistema consonantal dessas variedades. Com essas leituras, podemos analisar o que pode ter sido transferido para o sistema fonológico do alemão falado pelos descendentes de imigrantes boêmios, uma vez que se trata de variedades linguísticas extremamente próximas.

Algumas noções teóricas básicas para este estudo serão apresentadas na próxima seção, com base em Bisol (2010) e Hayes (2009). Seguiremos agora para as noções de fonema, alofone e regra fonológica.

2 Algumas noções teóricas

A fonologia se ocupa dos sons capazes de distinguir significados (fonemas), segundo Hayes (2009: 20). Fonemas são os sons básicos da fala, as unidades relacionadas aos sons (fones) produzidos e percebidos em seu contexto. Conforme o gerativismo, para identificar os fonemas de uma língua utilizam-se os pares mínimos que indicam se determinadas unidades contrastam significado. Matzenauer (2010: 12) utiliza os exemplos *pala/bala*, que mostram os fonemas /p/ e /b/ como unidades sonoras diferentes. No modelo de Chomsky e Halle (1968) os traços distintivos podem ser ausentes (-) ou

presentes (+) e, com isso, podem provar contrastes fonológicos. Os fonemas são, portanto, sons contrastivos.

Para entender com mais clareza o que foi exposto anteriormente, utilizamos o exemplo do processo de palatalização – que ocorre em alguns dialetos do português – fornecido por Matzenauer (2010: 26). A regra fonológica deve ser lida da seguinte forma: o segmento /t/ torna-se [tʃ] quando acompanhado da vogal /i/ (como em 'tia' [tʃia]).

$$[t] \rightarrow [tʃ] \;/\; - [i]$$

Fig. 1: Regra fonológica de palatalização no português
Fonte: Matzenauer (2010: 26)

A regra da palatalização também pode ser explicada pelo uso de traços distintivos, como abaixo. Segundo Matzenauer (2010: 27), os traços distintivos revelam a motivação fonética expressa nessa regra. As consoantes dentais tornam-se palatais (ou seja, altas) antes da vogal /i/, que também é palatal [+ alto]. Nessa regra pode-se visualizar que alguns traços são alterados no processo, enquanto outros permanecem inalterados, constituindo instrumentos importantes para a descrição fonológica das línguas, conforme a autora.

$$\begin{bmatrix} - \text{soante} \\ - \text{contínuo} \\ + \text{coronal} \\ + \text{anterior} \\ - \text{alto} \\ - \text{solt. ret.} \end{bmatrix} \rightarrow \begin{bmatrix} - \text{anterior} \\ + \text{alto} \\ + \text{solt. ret.} \end{bmatrix} \;/\; __ \; \begin{bmatrix} + \text{silábico} \\ + \text{alto} \\ - \text{posterior} \end{bmatrix}$$

Fig. 2: Traços distintivos da palatalização
Fonte: Matzenauer (2010: 27)

Os alofones são sons não contrastivos e, quando manifestados foneticamente, são resultantes de regras fonológicas aplicadas em contextos apropriados (HAYES 2009: 48). Um exemplo de alofone do português é o [tʃ], apresentado na regra da palatalização, como vimos acima. Uma abordagem teórica adotada na fonologia é a de caracterizar o fonema estabelecendo um nível abstrato de representação, chamado de representação subjacente, forma subjacente, forma base ou, ainda, representação fonêmica (HAYES 2009: 29).

O componente fonológico, parte da gramática que atribui interpretação fonética, aceita como entrada (*input* ou estrutura subjacente) as formas armazenadas no léxico e

arranjadas em palavras no componente morfológico (HAYES 2009: 124). Já como saída (*output* ou realização de superfície) o componente fornece a representação fonética, conforme Chomsky e Halle (1968: 164).

Para explicar os processos fonético-fonológicos pelos quais uma língua passa, a teoria gerativa se utiliza das regras fonológicas. Essas regras podem transformar, apagar, inserir segmentos ou mudá-los de posição (no caso de metátese, por exemplo). Segundo Matzenauer (2010: 34-35), os gerativistas utilizam símbolos para expressar essas regras, o que garante clareza e comparabilidade entre as línguas. O símbolo C representa as consoantes; V, as vogais; G, *glides*; N, nasais. O símbolo # representa final de palavra e o símbolo ø representa categorias vazias em regras de inserção ou de apagamento. A sílaba é representada pela letra grega em minúsculo (σ, o sigma).

A sílaba é uma unidade fonológica reconhecida pela fonologia gerativa. Há duas teorias que a estudam: teoria autossegmental (pressupõe camadas independentes) e teoria métrica, na qual a sílaba possui um ataque (A) e uma rima (R) formada por um núcleo (Nu) constituído de vogal/vogais e coda (Co) (Collischonn (2010: 100) aprofundou isso em seus estudos com o português brasileiro). Neste trabalho, preferimos utilizar o termo "final de sílaba" no lugar de "coda silábica".

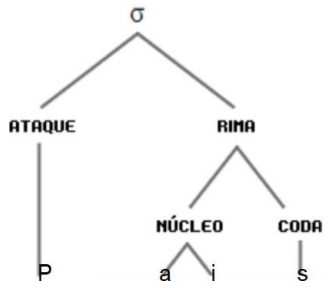

Fig. 3: Representação silábica de "pais" (em português
Fonte: Adaptado de Collischonn (2010: 100)

A teoria autossegmental prevê um comportamento igual entre os três elementos. Já a teoria métrica propõe haver uma estrutura interna hierárquica na sílaba, pressupondo um relacionamento mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda. Neste estudo, seguiremos a teoria autossegmental quando necessário, uma vez que ela subentende a sílaba como um todo, no que se refere às regras fonológicas.

Após essa breve revisão teórica, seguimos com a seção sobre alemão *Standard*, mostrando o sistema das consoantes e algumas regras fonológicas que incidem sobre o mesmo.

3 Alemão *Standard*

Na literatura pesquisada para este trabalho, percebeu-se que não há consenso sobre o número de fonemas que compõem o sistema consonantal do alemão (cf. PITTNER 2013: 22; KÜRSCHNER 2017: 45; BERGMANN 2005: 28), o que torna o estudo ainda mais complexo e instigante. Pittner (2013: 22), por exemplo, não considera as consoantes dentais, inserindo-as na categoria alveolares ou pós-alveolares. A autora apresenta as fricativas palatal [ʝ] e uvular [χ], que não são consideradas por Kürschner (2017), em seu quadro consonantal. Parece haver uma mistura entre fones e fonemas. Bergmann (2005: 28), por exemplo, faz distinção entre os fones (colocando-os entre colchetes) e fonemas (entre barras inclinadas), inserindo até mesmo as africadas /pf/ e /ts/.

Conforme Kürschner (2017: 41), os fones [r], [ʁ] e [ʀ] utilizados na palavra *Rot* (vermelho) não levam a um novo significado. Sendo assim, temos [r], [ʁ] e [ʀ] como alofones de /r/. Os alofones são realizações variantes de fonemas. O autor explica que os sons /ç/ e /x/ são dois fones no alemão, mas que seriam alofones de um fonema subjacente. O [ç] ocorre apenas em ambientes em que [x] não ocorre e vice-versa, como no exemplo, *ich* (eu) e *ach* (ai). Esses dois sons estariam em distribuição complementar, sendo que [x] aparece após vogais posteriores como em *Buch* (livro), e o [ç] surge em todos os outros contextos, como em *Bücher* (livros) ou *ich* (eu).

Embora tenhamos analisado três quadros fonéticos do alemão *Standard* para fins comparativos, optou-se por adaptar o quadro de símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA: *International Phonetic Alphabet*) retirado de Kürschner (2017: 45).

No quadro abaixo, listamos os fonemas consonantais que ocorrem no alemão *Standard*. Na coluna da esquerda está a representação do estado da glote que separa os fonemas desvozeados (representados por D), dos vozeados (representados por V), além de listar o modo de articulação. Na primeira linha do quadro indicou-se o lugar de articulação.

	Bi-labial		Labio-dental		dental		Alveo-lar		Palatal		Velar		Uvular		Glotal	
Vozeado/ **D**esvozeado	**D**	**V**	**D**	**V**	**D**	**V**	**D**	**V**	**D**	**V**	**D**	**V**	**D**	**V**	**D**	**V**
Plosivas	p	b					t	d			k	g			ʔ	
Fricativas			f	v	s	z	ʃ	ʒ	ç	j	x	ʁ			h	
Nasais		m						n				ŋ				
Lateral								l								
Vibrantes								r						ʀ		

Quadro 1: O sistema consonantal fonético do alemão Standard (adaptado de Kürschner)

Para se chegar ao quadro de fonemas consonantais do alemão, são utilizados os pares mínimos, conforme o Quadro 2. O par mínimo *Pass – Bass* (conforme o primeiro exemplo do quadro) possui significados diferentes, no qual /p/ e /b/ são considerados fonemas da língua alemã. Percebemos que a alteração de apenas um segmento em uma palavra modifica o significado dela, formando um novo item lexical.

	Par-mínimo do alemão	**Tradução**
p - b	**P**ass – **B**ass	passaporte - contrabaixo
t - d	ba**t**en – ba**d**en	pedimos - banhar
k - g	**K**arten – **G**arten	cartas - jardim
h - ʔ	aus **H**essen – aus Essen	(cidades alemãs)
f - v	**f**angen – **W**angen	apanhar - faces
s - z	hei**ß**er – hei**s**er	mais quente - rouco
͡ - ç	Kir**sch**e – Kir**ch**e	cereja - igreja
m - n	**m**ein – **n**ein	meu - não
n - ŋ	dü**nn**er – Dü**ng**er	mais fino - adubo
m - ŋ	La**mm** – la**ng**	cordeiro - longo
l - r	**L**and – **R**and	país - borda
ʁ z	**R**äume – **S**äume	espaços - bainhas

Quadro 2: Pares mínimos com as consoantes do alemão (adaptado de Jürgen Trouvain[2])

[2] Dado a dificuldade em encontrar listas de pares mínimos da língua alemã *Standard*, optou-se pela lista disponibilizada por Jürgen Trouvain. Disponível em: https://bit.ly/2Voios6. No entanto, mais pares

Na comparação desse quadro de pares mínimos com o quadro do sistema consonantal fonético somou-se vinte e quatro fonemas no alemão *Standard*. Segundo Dudalski, Figueredo e Meireles (2008: 31), é importante observar que o /R/ representa dois fones distintos na língua alemã. O fone [R], comum em início de sílabas, como em *Rabe* [ˈra:bə], também pode ocorrer em final de sílaba e, nesse caso, sofrer um processo de vocalização, como em *armer* [ˈaɐmɐ]. Por outro lado, as oclusivas (plosivas) /b/, /d/, /g/ e as fricativas /v/, /z/, /ʒ/ sofrem desvozeamento (*Auslautverhärtung*/*devoicing*), aproximando esses fonemas do seu par quando ocorrem em início ou final de sílaba – como em *Bad* [ba:t] –, alterando a sonoridade. No entanto, a fricativa /v/ merece um estudo mais aprofundado, porque ela pode apresentar diferentes formas de produção, como ocorre em *nervig* [´nɛr**f**iç] e [´nɛr**v**iç]. Em estudos sobre diferentes variedades dialetais da língua alemã é comum esse tipo de ocorrência.

O desvozeamento neutraliza o contraste entre /t/ e /d/ em final de sílaba, por exemplo, conforme Féry (2013: 65) apresenta em seu estudo. O desvozeamento das plosivas /b/, /d/ e /g/ faz parte do sistema fonológico da língua alemã e ocorre em final de sílaba, o que pode ser facilmente verificado ao compararmos as formas *Kin**d*** [t] (criança) e o plural *Kin**d**er* [d] (crianças).

A aspiração das plosivas desvozeadas /p/, /t/ e /k/ fornece outro exemplo de alternância sistemática e ocorre em início de palavra (FÉRY 2013: 65), como em *Panther* [p^h] (pantera), *Tür* [t^h] (porta) e *Kaffee* [k^h] (café). Portanto, as plosivas aspiradas [p^h], [t^h] e [k^h] entram na lista de alofones das plosivas desvozeadas.

Assim como o desvozeamento das plosivas, a aspiração também deve ser um provável resultado da aplicação de regras fonológicas em contextos particulares. Com o modelo de Hayes (2009: 30), veremos, abaixo, a representação da regra da aspiração:

mínimos também podem ser encontrados no site Phoenix Software. Disponível em: https://bit.ly/2YKCWbt. Acesso em: 10 jan. 2019.

Opa	kommen	stark	**Registro ortográfico**
/ˈopa/	/ˈkɔmen/	/ˈʃtark/	**Formas subjacentes**
op^{h}a	k^{h}ɔmən	—	**Aspiração**
[ˈoːp^{h}a]	[ˈk^{h}ɔmən]	[ˈʃtark]	**Formas de superfície**

Fig. 4: Regra da aspiração

Nesse processo fonológico percebemos que os fonemas /p/ e /k/ passaram por um procedimento de aspiração e, em sua forma de superfície, a saída (*output*) foi [p^{h}] e [k^{h}]. No terceiro exemplo – *stark* (forte) –, a regra não se aplicou, porque temos a fricativa em início de sílaba impedindo o processo. A aspiração também não ocorre com as africadas ou fricativas [ʃt, ʃp, sp, pf, ps, pʃ, ts, tʃ, ks]. Segundo Šileikaite-Kaishauri (2015: 322), a aspiração não ocorre diante das nasais, como em *ra̲te̲n* [ˈ ʁatn]. Sendo assim, a regra da aspiração é aplicada principalmente em início de palavras e na frente de vogais, além de também aplicada em final de palavras, embora com menor frequência. Altenhofen (1996) explica que a ocorrência da aspiração nas plosivas do germânico ocidental e, até mesmo a segunda rotação consonantal (*II Lautverschiebung*), manteve-se em vários dialetos da língua alemã e migrou com os imigrantes para a nova pátria (Brasil), mantendo-se aqui até hoje, como veremos nas próximas seções.

3.1 A sílaba no alemão *Standard*

O presente estudo é introdutório, portanto, mencionaremos apenas algumas das possíveis formações silábicas no alemão para entender melhor os fones da língua. Em [ˈ a.maɪ.zə] (formiga), temos a primeira sílaba formada por uma V, a segunda sílaba com CVV e a terceira sílaba com CV. Em *Ei* (ovo), temos uma sílaba com VV; em *Eid* (juramento), temos VVC. Ainda existem outras possibilidades de formar sílabas mais curtas, como em *Akt* (ato), em que temos VCC.

Há sílabas mais complexas, as quais são formadas por mais consoantes, característica bastante comum do alemão. O exemplo *Schmuck* [ʃmʊk] (joias) possui uma sequência de dois fones consonantais em início de sílaba. Assim, também é possível encontrar palavras com fones consonantais em final de sílaba, como no exemplo *Deutsch* [ˈdɔɪtʃ] (alemão) (C+VV+CCCC), onde há uma africada após a

vogal. Quando se define a sílaba mais longa do alemão (incluindo clíticos e terminações flexionais), percebe-se que as vogais curtas podem apresentar até cinco consoantes (BECKER 1998: 52), como no sobrenome *Jantsch* [janʃ] (CVCCCCC), grafada com apenas uma vogal e, na sequência, dois fones consonantais. As vogais longas ou ditongos suportam até quatro consoantes, como em *hübsch* [hʏpʃ] (bonito) e *er tauscht* [ˈtaʊʃt] (ele troca).

O que pode explicar a formação dessas sílabas longas é o termo "extrassilábico", que se refere a um segmento que não pode ser associado a nenhuma sílaba, mas que também não pode ser apagado por ser considerado invisível às operações de apagamento (COLLISCHONN 2010: 114). Vejamos o exemplo *streichst an* (pintar) apresentado por Wiese (1986: 13), onde ele define as formações silábicas com /ʃ/ como extrassilábicas:

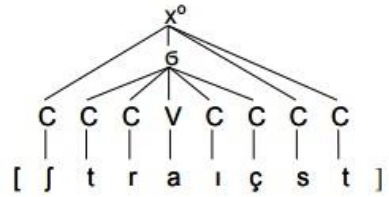

Fig. 5: Representação silábica do verbo *streichst*
Fonte: Wiese (1986: 13)

Outros exemplos surgem na língua alemã sem a presença do segmento /ʃ/ na sílaba, como é o caso de *Herbst* [ˈ hɛrpst] (outono) ou *denkst* [ˈ dɛŋkst] (pensa). No século XIX, o linguista Eduard Sievers (1881) mostrou que a ordem dos segmentos em uma sílaba com várias consoantes é orientada pela sonoridade. Nesse sentido, Pittner (2013: 28) apresenta a estruturação da hierarquia de sonoridade que atua na formação silábica, ou seja, que ordena as consoantes antes ou após seu núcleo, conforme a Figura abaixo:

Fig. 6: Hierarquia da sonoridade (adaptado de Pittner)

Esses dois exemplos [ˈ hɛrpst] e [ˈ dɛŋkst] mostram o aumento da obstrução do fluxo do ar após a vogal, ou seja, após o núcleo da sílaba. Os sons com a menor sonoridade

são representados pelas plosivas, e a maior sonoridade está nas vogais. Assim, também podemos justificar a ocorrência de encontros consonantais antes do núcleo da sílaba, ou seja, antes da vogal, como nos exemplos *Pflanze* [pflan.tsʏ] (planta) e *Pfropfen* [ˈ pfrɔp.fən] (rolha). Aqui percebemos o aumento da sonoridade, que vai da plosiva /p/ para a fricativa /f/ e em seguida para a lateral /l/ ou para a vibrante /r/, chegando até o núcleo silábico. Sendo assim, a hierarquia de sonoridade facilita bastante o entendimento da formação silábica e da realização dessas sílabas complexas pelos falantes de alemão.

A africada /pf/ do alemão *Standard* ocorre tanto em início de palavra (***Pf****lanze*) quanto no meio (Za**pf**en) ou no final (*To**pf***), seguindo o aumento da sonoridade das consoantes. A formação silábica e a hierarquia da sonoridade do alemão *Standard* se manifestam também nas variedades germânicas do Brasil (*Hunsrückisch* e alemão boêmio), que estão a mais de um século em contato com o português. Sendo assim, passaremos para a próxima seção sobre o sistema consonantal do *Hunsrückisch*.

4 *Hunsrückisch*

Para entender melhor as características da variedade alemã que entrou em contato linguístico com os descendentes de imigrantes boêmios, focamos no estudo de Altenhofen (1996) e de Altenhofen et al. (2007), além de trazer exemplos levantados em entrevistas realizadas em campo no ano de 2016. Para tornar mais ágil a identificação dos segmentos consonantais, readaptamos a distribuição dos símbolos fonêmicos em um quadro que segue o formato da tabela IPA (*International Phonetic Alphabet*).

Para analisar as consoantes do *Hunsrückisch*, esse estudo pioneiro de Altenhofen (1996) teve como principal base bibliográfica os estudos realizados com línguas germânicas ocidentais (*Westgermanisch*). No quadro, muito provavelmente, não devem constar todos os símbolos fonêmicos do repertório linguístico dos falantes de *Hunsrückisch*, uma vez que o estudo de Altenhofen (1996) se restringiu apenas a alguns pontos de pesquisa no Rio Grande do Sul.

Assim, Altenhofen (1996) analisa as principais características do inventário consonantal do *Hunsrückisch* no RS, fazendo um paralelo com o germânico do ocidente, em função da matriz de origem desses imigrantes alemães.

		Bilabial	Labio-dental	Alveo-lar	Pós-alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Plosivas	Desv.	p^h		t^h			k^h	
	Voz.	b̥		d̥			g̊	
Fricativas	Desv.		f	s	ʃ	ç	x	h
	Voz.	w	v			j		
Nasais	Voz.	m		n			ŋ	
Vibrante	Voz.			r				
Lateral	Voz.			l				

Quadro 3: Inventário fonêmico das consoantes do *Hunsrückisch* (adaptado de Altenhofen)

Altenhofen (1996) identificou 20 fones consonantais na língua de imigração alemã, o *Hunsrückisch*, analisada em seu estudo. Para este trabalho, inserimos a distribuição dos fones em uma tabela conforme o ponto de articulação (bilabial, labiodental, alveolar, pós-alveolar, palatal, velar e glotal); conforme o modo de articulação (plosivas, fricativas, nasais, vibrante e lateral); por fim, conforme o estado da glote (desvozeadas e vozeadas). Os diacríticos que marcam a aspiração e a dessonorização (diacrítico "bolinha") das plosivas foram mantidos como originalmente apresentados por Altenhofen (1996: 344). O diacrítico "bolinha" é inserido com o uso da Fonte IPA Kiel[3], desenvolvida na Universidade de Kiel, Alemanha.

Gewehr-Borella (2014: 68-69) explica que as plosivas do *Hunsrückisch* foram representadas em seu trabalho por símbolos mais genéricos, sendo os desvozeados representados por /p/, /t/ e /k/, e os vozeados por /b/, /d/ e /g/. Assim, a marcação dos diacríticos de aspiração e de desvozeamento ficaria reservada para a realização fonética.

A autora ainda apresenta (Quadro 4) algumas regras de vozeamento de plosivas no *Hunsrückisch*, as quais ocorrem em início e final de palavra e em sílabas pretônica e tônica. Essa regra se aplica nas plosivas com desvozeamento, o que Altenhofen (1996) designou de *Halbfortes*[4] (semivozeadas). A regra também se aplica em sílabas postônicas sofrendo um processo de enfraquecimento (lenição).

[3] A Fonte IPA Kiel pode ser acessada aqui: https://bit.ly/2Wu3EUP Acesso em: 12 jan. 2019.
[4] Palavra composta, onde *Halb* (meio) vem do alemão e *Fortis* (forte) do latim. O termo *Halbfortes* é utilizado na Germanística para designar consoantes semivozeadas.

Posição na sílaba	Sílaba pretônica e início de palavra	Sílaba tônica	Sílaba postônica	Fim de palavra
Processo/Exemplo	dessonorização	dessonorização	sonorização	dessonorização
bedanke 'agradecer'	**<be**	**dan**	**ke>**	-
Pronúncia no hunsriqueano	[b̥]	[d̥]	[g̊]	-
lieb 'querido' *Rad* 'roda' *lang* 'longo'	-	-	-	<lie**b**> <Ra**d**> <lan**g**>
Pronúncia no hunsriqueano	-	-	-	[b̥] [d̥] [g̊]

Quadro 4**:** Regras de vozeamento do *Hunsrückisch*

Altenhofen (1996) considera as plosivas como unidades relevantes para o sistema fonêmico do *Hunsrückisch* em função da aspiração e do desvozeamento. No alemão *Standard*, as plosivas aspiradas e desvozeadas são identificadas como alofones, ou seja, variantes dos fonemas como /p/ e /b/, por exemplo. No mínimo, trata-se de um assunto complexo, uma vez que na língua de imigração é possível encontrar pares mínimos através de análises foneticamente contrastivas. Um exemplo é o par mínimo do *Hunsrückisch*, escrito ortograficamente em alemão *Standard* como *geh* (vai), *Tee* (chá) e *der* (ele).

[g̊eː] 'vai' [tʰeː] 'chá' [d̥eː] 'ele'

Fig. 7: Par mínimo

Além dos pares acima, também haveria mais pares mínimos, como: [seː] (mar), [kʰeː] (nenhum), [neː] (não) e [veː] (doer) – em alemão *Standard*: *See*, *kein*, *nein* e *weh*, respectivamente –, conforme Altenhofen (1996: 341).

Exemplos de pares mínimos com os fonemas /k/ e /g/, /p/ e /b/ podem ser vistos na Figura 8 (ALTENHOFEN ET AL., 2007: 82).

['kʰɔdə] 'jogar cartas' *versus* [g̊ɔdə] 'horta'
['pʰɪgə] 'picar' *versus* ['b̥ɪgə]'agachar-se'

Fig. 8: Pares mínimos com os fonemas /k/ e /g/, /p/ e /b/

Como estes pares mínimos demonstram claramente o contraste fonêmico entre os sons aspirados – /p^{h}, t^{h}, k^{h}/ – e os dessonorizados – /b, d, g/ com o "diacrítico bolinha" –, podemos classificá-los, a meu ver, como fonemas da língua de imigração alemã, o *Hunsrückisch*. Vejamos mais exemplos que ilustram os demais fonemas consonantais do *Hunsrückisch*.

[p] Plosiva bilabial desvozeada. Exemplo: [ˈma**p**ə] 'pasta'.
[t] Plosiva alveolar desvozeada. Exemplo: [**t**uːn] 'fazer'.
[k] Plosiva velar desvozeada. Exemplo: [g̊u**k**] 'olha'.
[b] Plosiva bilabial vozeada. Exemplo: [ˈleː**b**ə] 'vida'.
[d] Plosiva alveolar vozeada. Exemplo: [ˈmoː**d**ə] 'moda'.
[g] Plosiva velar vozeada. Exemplo: [ˈd̥sɪ**g**ɐ] 'cigarro'.
[f] Fricativa labiodental desvozeada. Exemplo: [**f**uːs] 'pé'.
[s] Fricativa alveolar desvozeada. Exemplo: [va**s**] 'o que'.
[ʃ] Fricativa pós-alveolar desvozeada. Exemplo: [**ʃ**eːn] 'bonito'.
[ç] Fricativa palatal desvozeada. Exemplo: [ˈmɪlɪ**ç**] 'leite'.
[x] Fricativa velar desvozeada. Exemplo: [nɔ**x**] 'mais'.
[h] Fricativa glotal desvozeada. Exemplo: [**h**aʊd̥] 'pele'.
[v] Fricativa labiodental vozeada. Exemplo: [ˈ**v**ɛrə] 'vir a ser'.
[j] Fricativa palatal vozeada. Exemplo: [**j**uŋg̊] 'jovem'.
[w] Fricativa bilabial vozeada. Exemplo: [ˈg̊**w**ad̥ʃə] 'conversar'.
[l] Lateral alveolar vozeada. Exemplo: [**l**eːm] 'barro'.
[r] Vibrante alveolar vozeada. Exemplo: [hɛ**r**] 'senhor'.
[m] Nasal bilabial vozeada. Exemplo: [ˈha**m**ɐ] 'martelo'.
[n] Nasal alveolar vozeada. Exemplo: [ˈnɛ**n**ə] 'nomear'.
[ŋ] Nasal velar vozeada. Exemplo: [ˈd̥ɛ**ŋ**g̊ə] ' pensar'.

Fig. 9: Fonemas consonantais do *Hunsrückisch*

As plosivas /p, t, k/ do alemão germânico ocidental (*Westgermanisch*) sofrem uma mudança sonora no *Hunsrückisch*, segundo Altenhofen (1996: 329-330), e conforme já relatado no texto. O /p/ também pode sofrer desvozeamento (como em "puxar", do exemplo 2 abaixo, Figura 10) ou aspiração (como em "roçar", do exemplo 1) na variedade dialetal transplantada para o Brasil, formando par mínimo. O segmento aspirado [p^{h}] ocorre em início de sílaba, como no exemplo número 1. A forma desvozeada, [b] com o diacrítico "bolinha", ocorre em início de palavra ou ao final de sílaba, como no exemplo 2. No exemplo 3, temos o [b] se manifestando sem o diacrítico "bolinha" em início de sílaba.

O /t/ pode ocorrer em sua forma desvozeada, como no exemplo número 4, ou na forma aspirada, como no exemplo 5. No caso do /k/, ocorre o mesmo processo de aspiração em início de palavra, como em [k^{h}uː] (vaca).

1) [ˈpʰuʒə] ‘roçar’
2) [ˈb̥uʒə] ‘puxar’ / [ab̥] ‘de’
3) [ˈg̊lo.bə] ‘bater’
4) [ˈd̥aɪɐ] ‘caro’
5) [ˈtʰandə] ‘tia’

Fig. 10: Exemplos de aspiração e desvozeamento

Na tentativa de entender melhor esses processos fonológicos, analisaremos as regras no mapeamento da estrutura subjacente (*input*) e na realização de superfície (*output*), conforme Hayes (2009: 30). Veremos, abaixo, a regra da aspiração ocorrendo na variedade alemã, o *Hunsrückisch*.

Pfeffer	Tante	kommen	**Registro ortográfico**
/ˈpfefer/	/ˈtante/	/ˈkɔmen/	**Formas subjacentes**
—	—	kɔme	**Apagamento de nasal**
pfefa	—	—	**Vocalização**
pefa	—	—	**Apagamento da fricativa labiodental**
—	tande	—	**Lenição**
pʰ	tʰ	kʰ	**Aspiração**
[ˈpʰɛfɐ]	[ˈtʰandə]	[ˈkʰɔmə]	**Formas de superfície**

Fig. 11: Exemplos da regra da aspiração

Com esses exemplos, percebemos que há vários processos fonológicos em jogo e não apenas a regra da aspiração. Assim como no alemão *Standard*, o *Hunsrückisch* vocaliza as terminações silábicas <–er>, como em *Pfeffer* (pimenta). O apagamento da nasal alveolar /n/, como no verbo *kommen* (vir), é bastante frequente em finais de verbos da língua de imigração e não costuma ocorrer no alemão *Standard*. A africada /pf/ do alemão *Standard* quase sempre ocorre como [p] no *Hunsrückisch* do Rio Grande do Sul, ocorrendo apagamento da fricativa labiodental [f]. Na sequência, identificou-se a sonorização em sílaba postônica, ou seja, o enfraquecimento de /t/ para /d/, o que costuma ser chamado de lenição/lenização (ALTENHOFEN 1996). Por fim, percebeu-se a aspiração que ocorre em início de sílaba.

Após essa exposição rápida sobre as plosivas que são, a meu ver, as representações fonéticas mais complexas e instigantes do *Hunsrückisch*, seguiremos para a próxima

seção com uma breve apresentação do sistema consonantal do alemão boêmio, variedade alemã (presente no Rio Grande do Sul) praticamente inexplorada em seu âmbito linguístico.

5 Alemão boêmio

A principal referência para essa seção é o estudo de Habel (2017) que realizou entrevistas em uma comunidade rural de Paverama, RS, para analisar o alemão boêmio falado. A língua já não é praticada com tanta frequência, porque somente os informantes mais velhos ainda possuem tal conhecimento linguístico e não o transmitiram para os filhos em função das línguas de contato, o *Hunsrückisch* (HABEL 2017: 120) e português. Atualmente, a geração dos netos desses informantes entrevistados também está deixando de aprender a língua de imigração, devido ao fato de a língua portuguesa estar se sobrepondo de forma muito rápida, seja por causa do modelo de ensino em pré-escolas obrigatórias após os quatro anos de idade, seja pelos casamentos interétnicos. Estas são as duas causas mais citadas pelos entrevistados para justificar a não transmissão do alemão boêmio a seus filhos ou netos.

Para identificar os fones consonantais do alemão dos descendentes de imigrantes boêmios, foram utilizados para o presente trabalho apenas os dados da geração mais velha (idade superior a 60 anos; homens e mulheres do meio rural). Os dados coletados não foram suficientes para encontrar pares mínimos e, com isso, identificar os fonemas da língua. Como ainda não há nenhuma descrição fonético-fonológica do alemão boêmio, faremos uma descrição introdutória dos fones que constituem essa variedade alemã, tendo como base os dados já coletados.

Esse estudo inicial poderá ser ampliado no futuro com análises mais específicas, relacionadas aos fonemas e ser expandido também para o estudo das vogais. Para isso, deve ocorrer, ainda, uma nova coleta de dados.

Vejamos a lista (Figura 12) – que contém um exemplo e sua respectiva tradução para o português – de fones consonantais identificados na comunidade de alemães boêmios em Paverama. O segmento em negrito se refere ao fone identificado.

[p] Plosiva bilabial desvozeada. Ex.: [ˈ**p**ipəɬ] ‘pintinho’.
[pʰ] Plosiva bilabial desvozeada aspirada. Ex.: [ˈ**pʰ**uːdən] ‘pés’.
[t] Plosiva alveolar desvozeada. Ex.: [**t**uːot] ‘fazer’.
[tʰ] Plosiva alveolar desvozeada aspirada. Ex.: [**tʰ**ɑːɬ] ‘vale’.
[k] Plosiva velar desvozeada. Ex.: [**k**rak] ‘cavalo’.
[kʰ] Plosiva velar desvozeada aspirada. Ex.: [ˈ**kʰ**eɪfən] ‘comprar’.
[b] Plosiva bilabial vozeada. Ex.: [**b**oʊrb̥s] ‘pé descalço’.
[d] Plosiva alveolar vozeada. Ex.: [**d**reɪ] ‘três’.
[g] Plosiva velar vozeada. Ex.: [**g**aɬd̥] ‘dinheiro’.
[pf] Africada labiodental vozeada. Ex.: [ˈ**pf**afɐ] ‘pimenta’.
[ts] Africada dentalalveolar vozeada. Ex.: [ˈ**ts**vɪlŋ] ‘gêmeos’.
[f] Fricativa labiodental desvozeada. Ex.: [ˈ**f**anstɐ] ‘janela’.
[s] Fricativa alveolar desvozeada. Ex.: [ˈhe**ɪs**] ‘quente’.
[z] Fricativa alveolar vozeada. Ex.: [ˈ**z**ɔːɬ] ‘salão’.
[ʃ] Fricativa pós-alveolar desvozeada. Ex.: [ˈ**ʃ**oʊfə] ‘ovelhas’.
[ç] Fricativa palatal desvozeada. Ex.: [ˈnɪ**ç**t] ‘nada’.
[x] Fricativa velar desvozeada. Ex.: [ˈb̥ʊ**x**] ‘livro’.
[h] Fricativa glotal desvozeada. Ex.: [ˈ**h**oʊzə] ‘calça’.
[v] Fricativa labiodental vozeada. Ex.: [ˈ**v**aɬtkriːg̊] ‘guerra mundial’.
[j] Fricativa palatal vozeada. Ex.: [ˈ**j**uːɐ] ‘ano’.
[w] Fricativa bilabial vozeada. Ex.: [ˈg̊**w**ɛːlən] ‘maltratar-se’.
[l] Lateral alveolar vozeada. Ex.: [ˈ**l**aːsən] ‘ler’.
[r] Vibrante alveolar vozeada. Ex.: [ˈ**r**ɑːn] ‘chuva’.
[m] Nasal bilabial vozeada. Ex.: [ˈ**m**ɔɪsə] ‘ratos’.
[n] Nasal alveolar vozeada. Ex.: [ˈ**n**oxb̥arn] ‘vizinhos’.
[ŋ] Nasal velar vozeada. Ex.: [ˈkra**ŋg**] ‘doente’.

Fig. 12: Exemplos de fones consonantais em alemão boêmio

O que podemos perceber no alemão boêmio é a ocorrência da aspiração nas plosivas. Este processo também já foi constatado nas seções anteriores do estudo, tanto no alemão *Standard* quanto na língua de contato, o *Hunsrückisch*. No pomerano, conforme o estudo de Schaeffer e Meireles (2014: 50), a aspiração continua sendo produtiva, embora possa oscilar em uma mesma palavra entre os diferentes falantes entrevistados. Para o alemão boêmio, seguindo o modelo teórico-metodológico das regras fonológicas de Chomsky e Halle (1968), podemos fazer a notação da regra de aspiração conforme o modelo:

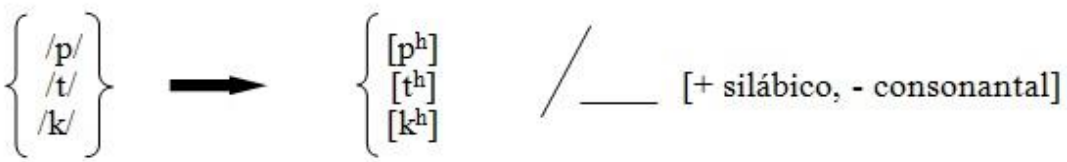

Fig. 13: Regra da aspiração

Na regra, percebe-se que /p, t, k/ sofrem aspiração – [p^h, t^h, k^h] – quando precedem as vogais em início de palavra. Essa regra ocorre tanto com vogais breves quanto com longas, arredondadas e não arredondadas ou abertas e fechadas. Para confirmar a ocorrência da regra, observemos alguns exemplos:

[**p**^{h}at] 'padrinho', ['**p**^{h}uːdən] 'pés'
[**t**^{h}eː] 'chá'
['**k**^{h}ɛɬ] 'o cara', [**k**^{h}iː] 'vacas', [**k**^{h}ɔːtən] 'cartas'

Fig. 14: Exemplos de plosivas

Nesses exemplos, percebemos que as chances de ocorrência da aspiração são favorecidas na presença de vogais longas. No entanto, não podemos interpretar essas poucas ocorrências como regra única de aspiração da variedade do alemão boêmio. Um estudo sobre as vogais do alemão boêmio poderá esclarecer melhor o processo.

O desvozeamento das plosivas no alemão boêmio foi observado tanto em início de sílaba quanto em final de sílaba; no entanto, há casos em que elas não sofrem desvozeamento nesses mesmos ambientes (início e final de sílaba), como em "dinheiro" (*Gal*d: /g/ inicial) e "pé descalço" (*Bourbs*: /b/ inicial). Estes casos necessitam de um estudo mais aprofundado antes de afirmar que há alguma exceção à regra. Alguns exemplos de desvozeamento que ocorreram em início de sílaba estão abaixo. Conforme a Figura 15, ocorreu desvozeamento em final de sílaba e final de palavra:

1) ['g̊**w**ɛːlən] 'maltratar-se', [b̥**ʊx**] 'livro', ['**n**ox.b̥arn] 'vizinhos'
2) ['**v**aɬtkriːg̊] 'guerra mundial', [**g**aɬd̥] 'dinheiro', [**b**oʊrb̥s] 'pé descalço'

Fig. 15: Exemplos de desvozeamento que ocorrem em início de sílaba

Como já salientado anteriormente, o símbolo utilizado para representar a sílaba é a letra grega σ, de acordo com Collischonn (2010: 99). Vejamos a representação da regra fonológica:

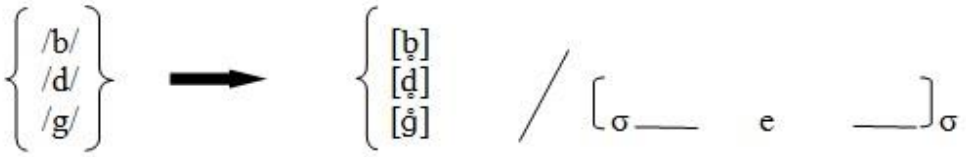

Fig. 16: Regra das plosivas vozeadas

A regra é lida da seguinte forma: as plosivas vozeadas /b, d, g/ sofrem desvozeamento quando em início de sílaba e em final de sílaba.

O encontro de uma plosiva desvozeada com uma fricativa desvozeada no mesmo ponto de articulação forma as africadas /pf/ e /ts/, como em [ˈ **pf**lan.**ts**ə] "plantas", [**ts**aɪt] "tempo", [hɛr**ts**] "coração". A africada labiodental [pf] ocorre predominantemente em início de sílaba no alemão boêmio, assim como no alemão *Standard*. Variações entre a africada [pf] e a plosiva [p], ou ainda a fricativa [f], já podem ser percebidas na fala dos descendentes de alemão boêmio. Os exemplos que melhor ilustram essa variação linguística entre os falantes são: [ˈ **pf**afɐ], [ˈ **p**^{h}afɐ] e [ˈ **f**afɐ] (pimenta). Esta variação possui relação com a evolução histórica das variedades alemãs, principalmente com a segunda rotação consonantal (*die zweite Lautverschiebung*), ou seja, a "segunda mudança consonantal". Com essa variação diacrônica, as plosivas desvozeadas /p, t, k/ se tornam africadas, além do /d/ que sofre desvozeamento, tornando-se /t/. Um exemplo é ***P**und* (do baixo alemão) que, quando passa para a fase do alto alemão, torna-se ***Pf**und* (meio quilo). No *Hunsrückisch*, ocorre apenas a forma aspirada [ˈ p^{h}efɐ], sem a africada [pf]. No pomerano, também parece não haver ocorrência da africada [pf], conforme os registros de Schaeffer e Meireles (2014: 49).

No alemão boêmio e nas demais variedades de língua alemã, a africada dental-alveolar [ts] pode ocorrer tanto em início de sílaba quanto em final de sílaba. Schaeffer e Meireles (2014: 49) não fizeram apontamentos específicos sobre a ocorrência desse fone no pomerano, mas ele pode ser visto no exemplo que os autores mencionaram para ilustrar a plosiva bilabial desvozeada: [pla**ts**] (pátio).

O uso das laterais no alemão boêmio segue as mesmas regras do alemão *Standard*, do *Hunsrückisch* e do Pomerano. A regra do uso das laterais pode ser apresentada da seguinte forma:

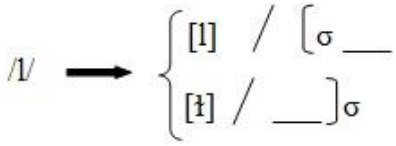

Fig. 17: Regra do uso das laterais

Nessa regra, a lateral /l/ ocorre em início de sílaba, como em [**l**ɔm.pə] (lâmpada). Já a lateral que ocorre em final de sílaba pode ter a presença de mais de uma consoante, como podemos visualizar nos exemplos da Figura 18:

1) ['ɛpə**ɬ**] 'maçã'
2) ['ga**ɬd̥**] 'dinheiro'

Fig. 18: Exemplos da lateral em final de sílaba

Algumas regras importantes do alemão boêmio foram ilustradas, permitindo perceber-se que elas também se aplicam a outras variedades e, em alguns casos, até ao alemão *Standard*. A única exceção identificada nas consoantes como mais exclusiva do alemão boêmio e do *Standard* é o uso da africada /pf/.

6 Considerações finais

A análise fonológica fornece subsídios para explicar a variação regional de dialetos alemães presentes no Brasil, como, por exemplo, a variedade falada pelos pomeranos (SCHAEFFER; MEIRELES 2014), o *Hunsrückisch* (ALTENHOFEN 1996) e o alemão boêmio (HABEL 2017), entre outros. No caso das variedades alemãs transplantadas para o Brasil, como o alemão da Boêmia (aproximadamente em 1873), compreende-se melhor em que medida o sistema fonético-fonológico vem sendo modificado: a partir dos contatos linguísticos com as variedades alemãs fixadas anteriormente no Brasil (o *Hunsrückisch* a partir de 1824) e com o português, fato que se intensificou com a proibição das línguas estrangeiras no período da Campanha de Nacionalização, durante o Estado Novo (1937-1946).

Certamente ainda há muitas questões a serem resolvidas sobre o alemão boêmio no Rio Grande do Sul, tendo em vista que este estudo se limitou a um único ponto de pesquisa, localizado no Vale do Taquari. Trata-se, neste trabalho, de uma análise inicial sobre as consoantes do alemão falado pelos descendentes de imigrantes boêmios nesse local, variedade linguística ainda não descrita fonologicamente, merecendo estudos

futuros detalhados que aprofundem a análise das plosivas, dos desvozeamentos e análises acústicas. Ainda assim, este estudo introdutório contribuiu para realizar um comparativo entre o alemão *Standard* e as demais variedades mencionadas (*Hunsrückisch* e alemão boêmio); adaptar e discutir o sistema consonantal do *Hunsrückisch* com base em Altenhofen (1996); iniciar as primeiras análises do sistema fonológico do alemão boêmio.

Muito mais poderia ser discutido a respeito da variedade do alemão falado pelos boêmios; no entanto, ainda há carência de dados registrados sobre essa variedade falada no Rio Grande do Sul, o que deve ser suprido com novas entrevistas. Espera-se ter contribuído com outros estudos fonológicos e com uma base inicial, porém sólida, da descrição do sistema consonantal do alemão boêmio.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. Fonologia: a gramática dos sons. *Letras*, Santa Maria, n. 5, 1993, p. 9-24.

ALTENHOFEN, C. V. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996.

ALTENHOFEN, C. V. et al. Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. *Contingentia*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2007, p. 73-87.

BECKER, T. Das Vokalsystem der deutschen Standardsprache. In: EHLICH, K. (org.). *Arbeiten zur Sprachanalyse*. Berlin: Peter Lang, 1998.

BERGMANN, R. Phonetik und Phonologie. In: BERGMANN, R.; PAULY, P.; STRICKER, S. (org.*). Einführung in die Deutsche Sprachwissenschaft*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2005, p. 21-30.

BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BRESCANCINI, C. R.; GOMES, C. A. Fonética versus fonologia? *Letras de Hoje*, v. 49, n. 1, 2014, p. 5-10.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The sound pattern of English*. New York: Harper and Row, 1968.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 99-131.

DUDALSKI, R.; FIGUEREDO, S.; MEIRELES, S. Recepção oral e produção escrita: um estudo sobre aprendizado da língua alemã por alunos de graduação em Letras. In: BATTAGLIA, M. H. V.; NOMURA, M. (org.). *Estudos linguísticos contrastivos em alemão e português.* São Paulo: Annablume, 2008.

FÉRY, C. *Einführung in die Phonologie*. Institut für Linguistik: Frankfurt am Main, Goethe Universität Frankfurt, 2013. Disponível em: https://bit.ly/2JoF8ki. Acesso em: 22 jan. 2018.

FLORES, H. A. H. *Canção dos imigrantes.* Porto Alegre: Est, 1983.

GEWEHR-BORELLA, S. *"Tu dampém fala assim?"*: macroanálises pluridimensionais da variação de sonorização e dessonorização das oclusivas do português de falantes bilíngues hunsriqueano-português. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HABEL, J. M. *"Das Böhmische Deutsch"*: perda e coineização de variantes do alemão de imigrantes boêmios no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://bit.ly/2YduYqN. Acesso em: 10 fev. 2018.

HAYES, B. *Introductory phonology*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

KÜRSCHNER, W. *Grammatisches Kompendium*: Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe. Tübingen: Francke Verlag, 2017.

MATZENAUER, C. L. B. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 11-73.

PITTNER, K. *Einführung in die germanistische Linguistik*. Darmstadt: WBG, 2013.

SCHAEFFER, S. C. B.; MEIRELES, A. R. Descrição sonora da língua pomerana. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 1, 2014, p. 46-55.

SIEVERS, E. *Grundzüge der Phonetik*. Leipzig: Breitkopf und Härtel, 1881.

ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, D. *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen:* Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise. Vilnius: Universität Vilnius, 2015.

WIESE, R. Zur Theorie der Silbe. *Studium Linguistik*, n. 20, 1986, p. 1-15. Disponível em: https://bit.ly/2J5yBvx. Acesso em: 20 jan. 2018.

Recebido em 21 de janeiro de 2019
Aceito em 18 de abril de 2019

A imaginação romântica como neurose? O debate freudiano sobre o animismo e a questão do olhar em E. T. A. Hoffmann

[The romantic imagination as neurosis? The Freudian debate on animism and the question of sight in E. T. A. Hoffmann]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372238122

Felipe Vale da Silva[1]

Sabrine Ferreira da Costa[2]

Abstract: This paper takes up Freud's analysis of *Der Sandmann* (1816), embodied in a 1919 article which proved itself paradigmatic to interpretations of E. T. A. Hoffmann's work. In this article, the father of psychoanalysis renders several judgments about the argumentative structure of the romantic novella which, in Literary Studies, have been improperly attributed to Hoffmann himself. His aesthetical program would namely be one of an analyst of psychical mechanisms of his characters, thus revealing the author as an odd pundit of psychoanalytic theories much before their inception. It is as if the setup of the horrifying fantasy which characterizes his prose should come along an interpretative urge of the hidden areas of the psyche, so as to discredit irrational and animist tendencies in his characters. Freud's critique of animism is one of the most contested by recent scholar such as Bruno Latour and Isabelle Stengers. Hence, some of their arguments will be recovered at a second moment of this article in order that we go back to Hoffmann and reinterpret his aesthetics as a defense of a certain type of animism, beyond the psychoanalytic paradigm that never ceased to overshadow it.

Keywords: Sigmund Freud; E. T. A. Hoffmann; Romanticism; animism; anti-fetishism; Uncanny.

Resumo: O trabalho retoma a análise freudiana de *Der Sandmann*, presente num ensaio de 1919 que se provou paradigmático para as interpretações futuras da obra de E. T. A. Hoffmann. No dito ensaio, o pai da psicanálise faz diversos juízos sobre a construção argumentativa da novela romântica que, nos estudos literários, vêm sendo indevidamente atribuídos ao próprio Hoffmann. Seu programa estético supostamente seria aquele de um analista dos mecanismos psíquicos de suas personagens, revelando-o como um curioso conhecedor *avant la lettre* das teorias psicanalíticas. É como se a criação de um imaginário horripilante que caracteriza sua prosa

[1] Universidade Federal de Goiás, R. Santo Amaro, 563, Goiânia, GO, 74605220, Brasil. E-mail: felipe.vale.silva@gmx.com. ORCID: 0000-0002-2146-6550

[2] Universidade de São Paulo, Avenida Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 055080010, Brasil. E-mail: sabrine.costa@usp.br.

CC BY-NC

servisse a um impulso interpretativo das áreas ocultas da psique a fim de detrair tendências irracionalistas e animistas de suas personagens. A crítica freudiana ao animismo é um dos aspectos mais contestados por estudiosos recentes como Bruno Latour e Isabelle Stengers e, por isso, retomaremos seus argumentos num segundo momento. Então, alguns de seus argumentos serão retomados em um segundo momento do artigo para que possamos voltar a Hoffmann e reinterpretar sua estética como uma defesa de certo tipo de animismo, para além dos paradigmas psicanalíticos que nunca cessaram de o ensombrar.

Palavras-chave: Sigmund Freud; E. T. A. Hoffmann; Romantismo; animismo; antifetichismo; insólito.

> « Comme elle [l'imagination] a créé le monde […], il est juste qu'elle le gouverne. »
>
> Charles Baudelaire

No futuro, Freud será lembrado antes como um ensaísta brilhante do que como inventor de uma terapia, afirmou Harold Bloom (1994: 182) em um ensaio polêmico. A afirmação não deveria soar como uma desqualificação do edifício conceitual criado pelo pai da psicanálise, mas como uma tentativa de ressaltar a qualidade de sua obra ensaística. De seus ensaios, *O Insólito* (*Das Unheimliche*; ver FREUD, 2012 [1919]) é incontestadamente o mais comentado e o mais abrangente (DIERKS 2006: 204).[3] Num texto relativamente curto − 27 páginas na primeira edição publicada pela revista *Imago*[4] − teóricos já encontraram contribuições para um grande número de áreas do conhecimento:

(1) psicanalistas como Otto Fenichel e Jacques Lacan localizaram nele um tratamento importante para a teoria do recalque (*Verdrängung*);

(2) filósofos e críticos literários como o supracitado Harold Bloom o enxergaram como "a única grande contribuição no século XX para a estética do sublime" (como desenvolve ROYLE, 2003: 14);

[3] Adiantemos que optamos pela palavra "insólito" (e não "inquietante" ou "estranho", como muitos tradutores fizeram; ver FREUD 2010 e 1996) pela aproximação de sua etimologia com o sentido que Freud confere ao termo. *Insolitus*, no latim, deriva da junção entre o prefixo de negação *in-* e *sodeō* (habitual) que, por sua vez, deriva do protoindo-europeu *swé ("próprio") + *$d^{h}eh_1$ - ("localizar, pôr, situar"). Algo insólito é aquilo que o indivíduo reconhece como sendo de fora de seu âmbito, algo inquietante. Por outro lado, remete meramente a um elemento que perturba o ânimo do sujeito.

[4] Referência da edição original: "*Imago: Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften*" (1919).

(3) antropólogos (Clifford Geertz, Margaret Mead, Gregory Bateson) retiraram de suas páginas uma teoria da imaginação animista relevante para a antropologia da religião e aos estudos de culturas estrangeiras;

(4) por fim, para os estudos literários, o texto é de sumo interesse, visto tratar de uma novela de E. T. A. Hoffmann – até hoje, o texto mais lido e discutido do escritor romântico (DIERKS 2006: 206) – e automaticamente gerar uma renascença dessa figura nos departamentos de literatura de todo o mundo.

Evidentemente, esta última é a perspectiva pertinente para o restante deste artigo. Partamos da consideração de que Freud foi um dos primeiros a criar um paradigma interpretativo rigoroso para a obra de Hoffmann que, até aquele momento, era visto como um "eterno diletante" a respeito do qual "ninguém soube como começar a falar por quase cem anos" (GÜNZEL 1984: 7-8).[5] Em meio aos outros poetas românticos alemães, muitos dos quais começaram vanguardistas e acabaram ultraconservadores católicos,[6] sobressaía o multiartista desordeiro e ofensivo ao bom tom da sociedade alemã oitocentista que, mesmo alcoólatra e celebrador dos excessos, manteve-se no cânone em função de sua influência direta sobre outros tantos "desajustados" da literatura, dentre eles Edgar Allan Poe, Álvares de Azevedo e Charles Baudelaire.[7]

O fato de o Hoffmann pós-1919 ter sido produto da interpretação de Sigmund Freud trouxe duas implicações para os estudos sobre o autor, as quais mencionaremos aqui sem muitos pormenores. Em primeiro lugar, consolidou a ideia de que seu programa estético era aquele de um analista dos mecanismos psíquicos de suas personagens, revelando-o na qualidade de um curioso conhecedor *avant la lettre* das teorias freudianas da dinâmica do trauma. É como se a criação de um imaginário horripilante que caracteriza um texto tal qual *O Homem da Areia* (*Der Sandmann*, 1816), sobretudo, servisse a uma força maior, a uma espécie de impulso analítico das áreas ocultas da psique humana.

[5] Doravante, todas as traduções serão dos articulistas: "[dieser] ewige Dilettant […], die [man] auch fast hundert Jahre lang nicht viel mit ihm anzufangen wußte." Sobre história da recepção do texto, ver Herrmann (2015: 51).

[6] Os exemplos são muitos: Friedrich Schlegel, Novalis, Joseph von Eichendorff, Clemens Brentano, Ludwig Achim von Arnim, Ernst Moritz Arndt (um não-católico, mas antissemita virulento), Sophie Mereau.

[7] O julgamento (bastante moralista) da conduta de Hoffmann foi produto, sobretudo, da crítica que se estende do século XIX até o final do Nacional-socialismo, apesar do interesse editorial constante por suas obras. O biógrafo Klaus Günzel trata de diferentes imagens do autor para a crítica no início do estudo *Hoffmann. Leben und Werk in Briefen Selbstzeugnissen und Zeitdokumenten* (1984).

Um tal impulso nos leva, na condição de leitores, a decifrarmos o emaranhado de imagens/temas presentes nesta novela como se fosse um verdadeiro tratado sobre o declínio mental do protagonista Nathanael − alguns dos temas são: olhos, espelhos, fragmentação, autômatos e loucura (DIERKS 2006: 206). O jovem protagonista é constantemente atormentado por sua imaginação, uma vez que é remetido a lembranças do passado. Conta-se que o pai morreu há tempos num estranho acidente alquímico (evento pouco claro na mente do protagonista) e imagens da experiência traumática não cessam de voltar-lhe à mente. Do evento, somente um advogado chamado Coppelius saíra ileso. Ao encontrar um homem parecido com esse antigo conhecido do pai, Nathanael tem uma recaída traumática. Na leitura de Freud (2012), a falta da presença de uma figura paterna leva Nathanael a personificar seu próprio desenvolvimento sexual irregular na aparição do tal Homem da Areia, figura macabra do folclore, sobre a qual ouvira de uma babá na infância e que liga a Coppelius. Por nunca conseguir dar um passo à frente, livrando-se de ilusões paranoicas e medos irracionais, Nathanael torna-se uma pessoa improdutiva e controlada pela própria neurose. Em vez de manter um relacionamento saudável com uma mulher real (a noiva Clara), ele se apaixona por uma boneca de madeira, Olimpia (ver FREUD 2012: 33, nota 4). Por fim, torna-se violento e rende-se ao suicídio.

O nome que Freud dá a tal sentimento de eterna volta do mesmo, de estranho deslocamento diante das coisas triviais, é *das Unheimliche* ("o insólito", vide nota de rodapé 1), conceito importante que será tratado adiante. O que para pessoas saudáveis é algo trivial − um exemplo no texto é a imagem recorrente de olhos −, para Nathanael é um gatilho para devaneios e retorno de conteúdos recalcados. Freud (2012) interpreta a perda dos olhos como um motivo constante, não apenas em Hoffmann, mas no que ele considera cultura universal, perda que representaria um medo instintivo compartilhado por toda a humanidade. Ao ouvir a historieta sobre o homem da areia – um conto de fadas de fato narrado às crianças alemãs, pelo menos desde o século XVIII, em que uma entidade vem lhes roubar os olhos caso não durmam quando devem –, Nathanael extrapola a monstruosidade do ser fictício e o conecta a suas próprias ansiedades pessoais. O homem da areia se torna duplo de Coppelius, suposto assassino de seu pai (FALKENBERG 2005: 68; HERRMANN 2015: 49). É numa formulação bastante vaga que Freud conclui: "o estudo dos sonhos, das fantasias e dos mitos nos ensinou que o medo relativo aos olhos, o medo de ficar cego, é frequentemente um substituto para o medo da castração" (FREUD 2012:

14).[8] Uma consideração sem grandes implicações para um estudo de caráter literário, ainda que seja repetidamente citada nos tratamentos da referida obra hoffmanniana, como se nela estivesse contida, de forma inquestionada − mencionemos exemplos de articulistas recentes no Brasil: Santos (2009), Falcato (2012), Medina (2017) e Oliveira (2017). O autor romântico parece se tornar, insolitamente, um *alter ego* de Freud por força da repetição de uma comunidade de leitores. E mais: se pensarmos Hoffmann como uma espécie de veiculador involuntário da terapêutica freudiana, ele ganha estranhos contornos de um defensor da estabilidade mental, inimigo de tendências irracionalistas e animistas de suas personagens. Basta lermos seus livros detidamente para vermos que aqui há um contrassenso. Ainda que a criação de uma imagem invertida do autor berlinense sirva como atestado do poder (e longevidade) da criatividade freudiana, é preciso investigar a interpretação do Hoffmann subjacente à formulação do conceito psicanalítico.

Em segundo lugar, cabe questionarmos: será que as críticas do século XXI feitas contra conceitos freudianos, sobretudo aquelas relativas à sua noção de animismo, podem ser estendidas a Hoffmann? Na crítica mais recente de Latour (2002), que será retomada mais para frente, Freud é criticado por situar a mentalidade altamente imaginativa − a dos animistas − numa posição inferior na escala de evolução cultural e intelectual, retratando-a como uma "concepção de mundo antiga", caracterizada pelo "preenchimento do mundo com espíritos dos homens" (FREUD 2012: 21),[9] que nos leva a fazer deduções ilógicas quando uma coincidência ou algo inesperado, por exemplo, ocorrem. Trata-se, justamente, do que se passa com as personagens instáveis de Hoffmann; Nathanael imagina estar sendo perseguido por um homem demoníaco interessado em roubar seus olhos e dá-los como alimento para os próprios filhos, uma fantasia absurda que o psicanalista atribui ao trauma de infância já mencionado. Essa seria ainda uma manifestação de um estado narcísico próprio de crianças pequenas ou seres ditos primitivos para os quais há uma linha tênue entre o *Id* e o Ego. "O infantil nisso tudo, o que também domina a vida anímica do neurótico, é a superênfase na realidade psíquica

[8] "[…] das Studium der Träume, der Phantasien und Mythen hat uns dann gelehrt, daß die Angst um die Augen, die Angst zu erblinden, häufig genug ein Ersatz für Kastrationsangst ist".
[9] "Eine alte Weltauffassung durch die Erfüllung der Welt mit Menschenseelen."

em detrimento da material, um traço que se associa à onipotência do pensamento" (*Ibidem*: 25).[10]

"A onipotência do pensamento", i.e. do que se passa na cabeça do neurótico: aqui temos o caso "problemático" de alguém que não se rende às rigorosas regras da realidade empírica. O neurótico se encontra doente por agir como o homem primitivo, como um animista. Um dos corretivos para tal erro de dedução, por conseguinte, seria o aperfeiçoamento de seu conhecimento científico (*Ibidem*: 22): o reconhecimento de que não há deuses, demônios ou ligações espirituais agindo ao nosso redor, mas apenas a banalidade da vida humana. No caso de Nathanael, faltou-lhe aceitar que o pai morrera em função de um acidente trivial, ainda que trágico e significante para a *sua* existência, especificamente. Mas isso não implica que haja de fato uma entidade demoníaca que possa ser culpada pela destruição de sua família.

Latour (2002: 25-27) considera a postura de Freud antifetichista, ou seja, contrária à atribuição do poder de autodeterminação imanente ao indivíduo a objetos/entidades externas e, muitas vezes, imaginárias. Mantenhamos esse termo em segundo plano para responder, após uma análise detida dos textos, se Hoffmann foi de fato um antifetichista como Freud. A sugestão é, ao contrário, que a criação do imaginário romântico pode ser melhor entendida como um esforço para **revitalizar o animismo**. Para argumentar nesse sentido, explicando do que se trata o "animismo hoffmanniano", defenderemos inicialmente como Freud cita literatura para exemplificar suas próprias teorias e não recriar o processo criativo de um escritor, seja lá quem for.[11]

O embate de Freud acerca de *O Homem da Areia* deriva de um contexto bastante específico de disputa entre sua própria teoria do insólito e a de Ernst Jentsch. De fato, até mesmo sua escolha por esta novela não advém de uma convicção teórica de que tal obra representaria melhor a produção artística de Hoffmann. Antes, Freud parece optar por ela em razão de seu texto ser uma resposta a um ensaio mais antigo, *Sobre a psicologia do*

[10] "Das Infantile daran, was auch das Seelenleben der Neurotiker beherrscht, ist die Überbetonung der psychischen Realität im Vergleich zur materiellen, ein Zug, welcher sich der *Allmacht der Gedanken* anschließt." A formulação é uma repetição daquela presente no texto mais antigo, *Totem e Tabu*. (ver FREUD 1922: 115, nota de rodapé 104)

[11] De fato, E. T. A. Hoffmann é apenas um dentre 11 escritores de ficção mencionados em *O Insólito*, cada qual com sua própria estética. Os demais são: Friedrich Maximilian von Klinger, Wilhelm Hauff (mencionado três vezes), Oscar Wilde, William Shakespeare, Johann Nestroy, Homero, Arthur Schnitzler, Hans Christian Andersen, Friedrich Schiller e Albrecht Schaeffer, um escritor pouco lido até hoje, mas que, por ser amigo pessoal de Freud, era geralmente elencado nos ensaios deste ao lado de grandes nomes da literatura. A fortuna crítica de todos esses outros autores não toma o ensaio freudiano como paradigma interpretativo de obras de ficção, vale dizer.

insólito, de Ernst Jentsch (*Zur Psychologie des Unheimlichen*, 1997, [1906]). É Jentsch, na verdade, quem escolhe a obra em questão.

1 O início da discussão: o debate Freud-Jentsch

"Aqui não será feita uma tentativa de definir a essência do insólito", Ernst Jentsch afirma no início do artigo publicado em duas partes, em 25 de agosto e 1º de setembro de 1906 (JENTSCH 1997: 8).[12] Isso porque ele teria vivenciado a experiência com seus pacientes de que "uma mesma impressão não necessariamente acarreta um efeito insólito em todas as pessoas" (*idem*).[13] O fenômeno é abrangente demais e dependente demais do imaginário do paciente para que seja possível dar uma explicação definitiva para suas origens. A grande questão para Jentsch foi a de investigar como a excitação afetiva causada pelo insólito se dá em termos estritamente psicológicos (*op. cit*.: 9). Ele estaria interessado em manifestações nervosas que derivam − repito aqui seu exemplo − do encontro de um indivíduo com um autômato, uma espécie de robô movido por mecanismos não-elétricos: estando acostumada com a divisão natural entre seres inanimados e seres vivos, uma pessoa desavisada que visse um autômato de madeira exercendo funções humanas seria acometida por um estranho sentimento. A qualidade de tal experiência é o que popularmente chamava-se de insólito (*unheimlich*).

Jentsch se vale da etimologia da palavra alemã, que contém o prefixo de negação *un-* mais o termo "lar" (*heim*, como *home* do inglês) e o faz para fins explicativos: *unheimlich* é algo com o qual não nos sentimos em casa, que causa estranhamento e certo sentimento de desamparo. Remete-nos a alguma coisa com a qual estamos acostumados (lidar com seres vivos, animados), porém numa variante um tanto desconcertante. Como bem pontua Marc Falkenberg (2005: 62), para Jentsch não há situação *unheimlich* sem que haja um sujeito ignorante dos fatos despreparado para determinadas situações, as quais, para outras pessoas, seriam triviais. É o que ocorre com o leitor de *O Homem da Areia*:

> No campo da narrativa, um dos dispositivos artísticos mais confiáveis para produzir efeitos insólitos é deixar o leitor incerto de ter um ser humano ou um autômato à sua frente, no caso de uma personagem particular. Isso é feito de tal modo que a incerteza não apareça diretamente no ponto focal de sua atenção, de forma que não lhe é dada ocasião para investigar e clarificar o assunto imediatamente, para que o efeito emotivo particular,

[12] "No attempt will here be made to define the essence of the uncanny."
[13] "[…] the same impression does not necessarily exert an uncanny effect on everybody."

> conforme dissemos, fosse assim dissipado rapidamente. Em suas obras de fantasia, E. T. A. Hoffmann repetidamente se serviu desse artifício psicológico com sucesso. (JENTSCH 1997: 13)[14]

À época de Hoffmann, na verdade desde o século XVIII, autômatos eram uma verdadeira obsessão, talvez da mesma forma que robôs são hoje em dia. Possivelmente influenciado pela noção de Descartes e La Mettrie de *l'homme-machine* − uma que sugeria que o corpo humano poderia um dia ser entendido como um conjunto de operações mecânicas que produzem a vida, assim como relógios[15] −, o impulso analítico da era do Esclarecimento gerou um interesse generalizado pelo aperfeiçoamento da arte de construir esses protorrobôs e tal arte atingiu rápido aperfeiçoamento mediante subsídio de figuras poderosas, como o próprio rei da Prússia. Conta-se que Frederico II gastava horas discutindo com inventores e era fascinado por autômatos, os quais mantinha em seu quarto, "não apenas como meio de ilustrar um organismo" (como esqueletos num laboratório de ciências, por exemplo), "mas também como marionetes políticas, modelos de poder em pequena escala" (FOUCAULT 1979: 136).[16]

Em suma: ainda que pensadores e artesãos acompanhassem um processo veloz de sofisticação de bonecos articulados que mexiam membros e olhos por meio de dispositivos mecânicos elaborados, uma pessoa desavisada não saberia o que pensar de tal tecnologia. Segundo Jentsch, tratava-se de um exemplo perfeito para explicar uma situação *unheimlich*. E. T. A. Hoffmann, como autor com gosto acentuado pelo bizarro, valeu-se em duas ocasiões de personagens aparentemente animadas, mas que mais tarde foram reveladas como bonecos. A mais célebre delas é a amada secreta do protagonista em *O Homem da Areia*, Olimpia, cujo primeiro encontro cito a seguir.

Nathanael está instalado na casa em frente à de seu professor, o italiano Spallanzani. Após comprar um telescópio, ele descobre à janela do estrangeiro a tal boneca Olimpia, que acredita ser a mulher mais bela do mundo. Na cena citada abaixo,

---

[14] "In storytelling, one of the most reliable artistic devices for producing uncanny effects easily is to leave the reader in uncertainty as to whether he has a human person or rather an automaton before him in the case of a particular character. This is done in such a way that the uncertainty does not appear directly at the focal point of his attention, so that he is not given the occasion to investigate and clarify the matter straight away; for the particular emotional effect, as we said, would hereby be quickly dissipated. In his works of fantasy, E. T. A. Hoffmann has repeatedly made use of this psychological artifice with success." Esta é a única ocasião em que Hoffmann é mencionado no ensaio de Jentsch.

[15] Para um tratamento detido da questão, ver Cassirer (2007: 56 et seq).

[16] A citação completa é: "The celebrated automata were not only a way of illustrating an organism, they were also political puppets, small-scale models of power: Frederick, the meticulous king of small machines, well-trained regiments and long exercises, was obsessed with them." Para documentação sobre a mania setecentista por esses protoandroides, ver Wood (2002).

Nathanael está dentro da casa do professor numa reunião social e encontra ocasião a sós com o autômato.

> […] ele mesmo não soube como aconteceu de, assim que a dança começou, ele estar postado bem junto à Olimpia, que ainda não tinha parceiro, e, quase incapaz de balbuciar uma palavra, segurou-lhe a mão. A mão de Olimpia estava fria como gelo; ele sentiu-se estremecer de um tétrico calafrio, fitou Olimpia nos olhos, que para ele brilhavam cheios de amor e desejo, e, naquele instante, foi como se sua gélida mão começasse a pulsar e o ardente sangue da vida se pusesse a correr em suas veias. (HOFFMANN 1963a: 399)[17]

Não há uma palavra sobre estranhamento, ainda que as coisas causem o efeito oposto que deveriam (segurar a mão *congelante* da boneca fá-lo *arder* de paixão; ao mirar aqueles olhos ele não vê irradiar *nada… nada* além de amor). Nathanael a toma nos braços e não duvida em momento algum que se trata de uma pessoa real. Apenas mais tarde, um amigo, Siegmund, tentará alertá-lo:

> Ela poderia ser considerada bela se ao seu olhar não faltasse o irradiar da vida, quer dizer, se não lhe faltasse o poder da visão. Seu andar é estranhamente contido, cada movimento parece depender de um maquinismo em que se deu corda. Seu modo de tocar e cantar tem o ritmo sem vida e desagradavelmente correto de uma máquina cantante, e o mesmo vale para a maneira como dança. *Essa tal de Olimpia se tornou bastante insólita para nós.* Não queremos nada com ela; tivemos a impressão de que apenas fingia ser uma criatura viva e de que escondia um estranho mistério consigo. (*op. cit.*: 402, grifo nosso)[18]

Para as pessoas saudáveis, a presença de Olimpia torna-se insólita. A rigidez de seus membros contrastada à sofisticação de seus mecanismos, esse meio-termo entre autêntico e artificial é o que causa o estranhamento. O insólito aqui não é um sentimento análogo ao pavor, somente à aflição. Siegmund chama a atenção de Nathanael sem saber que este delira e interage com Olimpia como se fosse viva; eles habitam duas dimensões da realidade bastante diversas. Para Siegmund, o problema com o amigo é sua fascinação pelo autômato, vista como uma ocupação estranha pelos convivas, para os quais seria mais adequado que ele interagisse com pessoas reais.

Quando voltamos ao texto de Jentsch, vemos que sua interpretação do insólito é muito destoante do sentido designado por Hoffmann no trecho destacado. A origem do

[17] "[…] er selbst wußte nicht, wie es geschah, daß er, als schon der Tanz angefangen, dicht neben Olimpia stand, die noch nicht aufgefordert worden, und daß er, kaum vermögend einige Worte zu stammeln, ihre Hand ergriff. Eiskalt war Olimpias Hand, er fühlte sich durchbebt von grausigem Todesfrost, er starrte Olimpia ins Auge, das strahlte ihm voll Liebe und Sehnsucht entgegen, und in dem Augenblick war es auch, als fingen an in der kalten Hand Pulse zu schlagen und des Lebensblutes Ströme zu glühen."

[18] "Sie könnte für schön gelten, wenn ihr Blick nicht so ganz ohne Lebensstrahl, ich möchte sagen, ohne Sehkraft wäre. Ihr Schritt ist sonderbar abgemessen, jede Bewegung scheint durch den Gang eines aufgezogenen Räderwerks bedingt. Ihr Spiel, ihr Singen hat den unangenehm richtigen geistlosen Takt der singenden Maschine, und ebenso ist ihr Tanz. *Uns ist diese Olimpia ganz unheimlich geworden*, wir mochten nichts mit ihr zu schaffen haben, es war uns, als tue sie nur so wie ein lebendiges Wesen und doch habe es mit ihr eine eigne Bewandtnis."

sentimento, lemos na segunda parte do artigo (*op. cit*.: 15), é nossa tendência natural de inferir ligações entre as coisas. Ao nos depararmos com um cadáver que não esperávamos ver, logo pensamos que algum dia aquela pessoa esteve viva − e algo de vivo tem de restar ali, por algum motivo. O medo dos mortos advém desse impasse de observadores incautos; um médico treinado, por exemplo, dificilmente seria acometido por qualquer sensação perturbadora no caso. O sentimento não é algo fixo, portanto, mas fruto da ignorância parcial, da falta de maturidade emocional própria de alguém instável como o Nathanael de Hoffmann. Segundo Jentsch e Freud, mais tarde, *é Nathanael*, e não os convidados, quem termina mentalmente perturbado pelo insólito.

Isso explica, para Jentsch, por que um "filho da natureza" tem a tendência de animar seu mundo com demônios; "crianças pequenas falam com toda a seriedade com uma cadeira, com sua colher, com um trapo velho, e por aí vai" (JENTSCH 1997: 13).[19] O animista infere que tem de haver algo por trás da dinâmica das coisas, ainda que ele não veja; o mundo não pode se reduzir à empiria. Povos antigos, que seriam habitantes de uma fase primitiva da civilização humana, igualmente se entretiveram com tais inferências. "Mesmo na altamente cultivada Grécia, uma dríade ainda vivia dentro de cada árvore" (idem).[20] A questão aqui é uma de experiência. O ser humano, independente da faixa etária ou época em que vive, tem um impulso por controlar seu ambiente. Assim, somente a certeza intelectual seria capaz de prover um "abrigo psicológico na luta pela existência" (*Ibidem*: 15). O sentimento do *unheimlich* e as superstições seriam, por conseguinte, frutos de ignorância. Sua extinção não seria uma questão terapêutica, mas educacional.

Jentsch se refere ao conceito exclusivamente na condição de adjetivo (*unheimlich*) e não como um substantivo abstrato, indicador de um fenômeno singular (*Das Unheimliche*, como faz Freud). Parte da inovação freudiana deriva daí; "*Das Unheimliche* […] corresponde a uma mudança de perspectiva dos sentimentos da pessoa […] para o fenômeno que causa determinada impressão. Tal mudança transforma "o insólito" numa coisa" (FALKENBERG 2005: 63).[21] De acordo com a psicanálise freudiana, ele é um

[19] Citação completa: "The child of nature populates his environment with demons; small children speak in all seriousness to a chair, to their spoon, to an old rag, and so on […]."
[20] "Even in highly cultivated Greece, a dryad still lived in every tree."
[21] "*Das Unheimliche* […] corresponds to a shift in perspective from the feelings of the person […] to the phenomena causing the impression. This shift turns 'uncanny' into a thing'". A única outra ocasião em que Freud trata do conceito é em *Totem e Tabu* (1913), um texto escrito entre o lançamento do artigo de Jentsch (1906) e o seu próprio (1919). Na ocasião, *unheimlich* aparece preponderantemente de modo adjetivado

fenômeno da psique humana vindo de um problema de recalque, que provoca um distanciamento da realidade. Ele vem de dentro; ainda que Nathanael tenha provas empíricas de que a amante imaginária, Olimpia, seja uma boneca, isso não altera sua atitude. O mesmo vale para seu trauma de infância: ele vê o assassino do pai no rosto de diversos homens, e não consegue inferir a impossibilidade de que todos sejam o tal homem. "[O insólito] se refere a um recalque verdadeiro de determinado conteúdo por meio do retorno do recalcado, e não à anulação da crença na realidade de tal conteúdo" (FREUD 2012: 28; ver também DIERKS 2006: 206).[22]

A anulação da crença supersticiosa contaria, portanto, como processo esperável da psique conforme o indivíduo amadurecesse. Freud atualiza Jentsch na medida em que considera a possibilidade do desvio neurótico relativo ao insólito e atesta a necessidade de uma terapia para lidar com conteúdos recalcados via experiências traumáticas.[23] A recorrência do sentimento em questão, portanto, apontaria para o indício de um problema maior, oculto na psique de Nathanael desde a infância. Não obstante, como vimos, a atualização freudiana se dá numa direção oposta à que Hoffmann sugere em seu texto quando relaciona o termo *unheimlich* ao estranhamento vivido por pessoas saudáveis diante da boneca Olimpia.

Há diversas outras lacunas na análise de Freud: para a construção de seu argumento, o autômato Olimpia é um mero sintoma, sem grande participação na narrativa. De fato, o psicanalista deixa de notar uma infinidade de detalhes textuais para os quais a fortuna crítica de Hoffmann tem atentado recentemente (FALKENBERG 2005: 69). Além de errar a grafia do nome de Nathanael (escrevendo "Nathaniel" na primeira versão do ensaio), foge de sua análise dados relevantes de sua própria teoria, tais quais:

(ver FREUD 1922: 25, 30, 31, 33, 115). Sua transformação em fenômeno parece ser uma inovação do final da década de 1910.

[22] "Es handelt sich um wirkliche Verdrängung eines Inhaltes und um die Wiederkehr des Verdrängten, nicht um die Aufhebung des *Glaubens an die Realität* dieses Inhalts."

[23] Freud não trata da terapêutica em seu ensaio, já que o foco é definir um fenômeno psíquico. Mas leiamos o que diz no seguinte trecho: "[O Insólito] diz respeito ao recalque real de seu conteúdo e ao retorno do recalcado" [*Es handelt sich um wirkliche Verdrängung eines Inhaltes und um die Wiederkehr des Verdrängten*] (FREUD 2012: 28). O termo *Verdrängung* é central para a terapêutica freudiana pelo menos desde a famosa "Comunicação Preliminar" aos *Estudos sobre a Histeria*, escritos com Breuer em 1893 (ver FREUD; BREUER 2006: 47). Desde então, os sintomas psíquicos do doente são lidos como conteúdo recalcado convertido em algo diverso de si (*Ibidem*: 188) e tal conversão deve ser remediada pelo analista que atinja a cura. Daí a belíssima metáfora da mente humana como o monte Etna da mitologia grega: "a parte dividida da mente é 'lançada nas trevas', como os Titãs aprisionados na cratera do Etna, que podem abalar a terra, mais [*sic*!, mas] jamais emergirem à luz do dia" (*Ibidem*: 248).

(1) os sintomas do protagonista e recolecção de memórias traumáticas só ocorrem após a visita de Coppola, *alter ego* do assassino de seu pai;

(2) a volta desse *alter ego* em diversas formas, ademais, não é algo meramente imaginado por Nathanael, como se se originasse de sua psique instável: desde o início da novela o estranho antagonista é um agente externo na história de vida de Nathanael e sua família. Ele também é visto pelos outros.

Por conseguinte, toda a aplicação de um cenário edipiano às experiências de Nathanael só se torna convincente mediante uma distorção sistemática de dados elementares do enredo (FALKENBERG 2005: 74). Freud demonstra interesse maior em usar (e não dialogar com) o texto literário, valendo-se de sua licença poética (ou melhor, médica) para ilustrar sua própria teoria.

Isso é algo esperável quando se trata do grande teórico da psicanálise, escrevendo para o renomado periódico psicanalítico *Imago*. Contudo, quando nos estudos literários a interpretação freudiana se torna canônica, a fortuna crítica da literatura fantástica, principalmente, termina por reduzir a complexidade do programa estético hoffmanniano a um correlato do freudiano. Aqui reside um equívoco que vem sendo repetido até hoje na fortuna crítica em língua portuguesa, já referida acima.

Entretanto, sobretudo na obra tardia de Hoffmann, a imaginação romântica não é sinônimo de indício de neurose; ela exerce, simultaneamente, a função de refúgio libertador para seus protagonistas, *outsiders* (como o foi o Hoffmann histórico) e de postura de resistência contra a indolência cultural da Alemanha na era da Restauração (GÜNZEL 1984: 8). O maior inimigo destes não é a loucura, mas seu oposto, a normalidade de um mundo devastado pelo olhar analítico das ciências modernas, juntamente com um gosto por interpretações totalizantes dos mistérios da natureza, do qual a própria psicanálise freudiana será herdeira direta no século XX. É no mínimo irônico o fato de que Hoffmann, o grande inimigo da sentenciosidade dos filósofos, teria sido um antagonista de Freud caso tivessem vivido na mesma época.

Sua versão da imaginação romântica é avessa ao que lemos no artigo de Freud; deste ela se distancia tanto cronologicamente quanto em espírito, afiliando-se ao animismo, um estágio em que o homem ainda sabia idear um mundo com conexões mágicas e criaturas fantasiosas. Hoffmann, ao nos exibir personagens desvairadas, porta-se menos como um terapeuta e mais como um mensageiro da ambivalência inerente à existência humana: "Talvez assim você venha a acreditar, ó meu leitor, que não há nada

mais *maravilhoso* e *insano* do que a vida real, e que esta, somente o poeta consegue captar como um obscuro reflexo num espelho embaçado", lemos num interlúdio de *O Homem da Areia*.[24] O cientista não consegue nem ao menos chegar a essa imagem imperfeita.

2 Animismo *versus* antifetichismo: críticas a Freud como contribuições para uma nova apreciação de Hoffmann

Ainda que, no ensaio em questão, Freud fale sobre a mentalidade animista sem demora, apenas para fins de exemplo, foi justamente este um dos aspectos mais criticados no texto por autores recentes. Freud (2012: 21) remete a esse estranho conceito de *Animismus* (em uma época em que ainda era um neologismo) dizendo: animismo é o estágio intelectual característico de uma fase pré-científica e encantada na civilização. Ele não é apenas uma crença enterrada num passado remoto já que, em termos filogenéticos, volta a nos visitar quando nos deparamos com o insólito, ainda que brevemente. Para o autor, a recorrência passageira do sentimento de estranhamento em nós, indivíduos modernos e bem resolvidos, é um traço de uma constituição primeva da civilização. O vínculo com nossos antepassados animistas nos levaria a achar, por um instante, que as coincidências não são exatamente coincidências e que talvez houvesse chance de uma boneca como Olimpia ter uma fagulha de vida dentro de si (DIERKS 2006: 206). Vítimas de experiências traumáticas recalcadas, como Nathanael, podem ficar presas a ideias oriundas desse imaginário ultrapassado, algo que, em pessoas saudáveis, aos poucos desapareceria conforme se convencessem de que não precisam mais de deuses, espíritos e nada além de sua própria autonomia.

Como consequência, o mundo moderno − ao contrário do mundo "maravilhoso e insano" de Hoffmann (1963a: 387) − é um ambiente de desencantamento, no qual todos os mistérios se perdem e nada mais deveria nos inquietar. Esse não é um resultado a ser lamentado, mas derivação do processo civilizatório. Seguindo o gosto novecentista por metáforas biológicas, em *O Insólito* (2012 [1919]) e *Totem e Tabu* (1922 [1913]), Freud compara a consolidação da atual civilização ocidental, científica e autoconsciente, com a chegada da idade adulta em um ser humano. Assim como um homem crescido, o Ocidente

[24] "Vielleicht wirst du, o mein Leser! dann glauben, daß nichts wunderlicher und toller sei als das wirkliche Leben und daß dieses der Dichter doch nur, wie in eines matt geschliffnen Spiegels dunklem Widerschein, auffassen könne." (HOFFMANN 1963a: 387)

perde suas crenças em deuses e forças incomensuráveis que antes entreteriam sua imaginação infantil. Se ele perde o tom jocoso e vivaz de seus gestos, tal perda é compensada por sensatez e autocontrole. O homem moderno não mais precisa de deuses que salvem sua alma ou de garantias transcendentais que determinem suas ações; e é só aí que se torna, de fato, responsável por seu destino.

Desafios a tal postura (bastante etnocêntrica) de Freud reformulam a problemática propondo o animismo como uma alternativa tão eficiente e legítima quanto o cientificismo esclarecido que o psicanalista propôs. Para críticos recentes como Latour (2002) e Stengers (2017), muitos teóricos da Modernidade cometeram um erro metodológico ao se julgarem intelectualmente superiores ao modelo de humano do passado que adora estatuetas ou fala com espíritos. Enquanto julga este como dependente de uma realidade imaginada, povoada por espíritos ou ligações místicas entre as coisas, o cientista moderno se propõe como um agente autônomo no mundo. Ele não precisa de mediações para interagir com seu exterior − supostamente há uma transparência ideal entre suas intenções e atuação (LATOUR 2002: 29). Cá reside a prepotência autoenganadora desse grupo que Latour chama de "antifetichista": os que se enganam na medida em que ignoram que são também submetidos a forças exteriores ou paradigmas científicos para interpretar e agir no mundo, da mesma forma que o feiticeiro vodu precisa de seus artefatos mágicos. Latour (*Ibidem*: 15) conclui: "a crença [em espíritos] não é um estado mental" − nem indicativo necessário dum estágio na evolução intelectual − "mas um efeito das relações entre os povos".

O interesse de Latour não parece ser de verificar epistemologicamente se *antifetichistas* modernos têm o pé mais ou menos fincado na realidade. Antes, ele afirma que os modernos também constroem seus próprios fetiches (*Ibidem*: 25), de forma que a divisão entre antifetichistas (pré-modernos) e fetichistas (modernos) se revela como fruto de uma problemática falsa. Se somos modernos de fato, substancialmente diferentes dos homens e mulheres do passado, isso ocorre por um motivo diverso. Não tem a ver com o quanto deixamos que a imaginação determine nossas práticas.

Stengers (2017: 2) vai além para propor a atitude antifetichista como um mecanismo de controle "no qual os conceitos filosóficos serviam para justificar a colonização e a divisão por meio da qual uns [os modernos] se sentiam livres para estudar e categorizar outros [os pré-modernos] − uma divisão que ainda persiste". *Ainda persiste*, de acordo com o ensaio originalmente publicado em 2012. O desencantamento do mundo

pela ciência sóbria e dissecadora, derivado dessa negação radical da postura animista, é algo que Stengers contabiliza como desastroso para a coesão do mundo multicultural de hoje. Ele tampouco é um desencantamento necessário (como queriam Freud/Jentsch), mas mero "produto de um processo de colonização" (*Ibidem*: 4), da vitória da mentalidade europeia sobre outras culturas até hoje animistas.[25] Essa vitória, é claro, não se traduz como resultado de um debate de ideias, mas de "erradição cultural e social […] cometido em nome da civilização e da razão" (*Ibidem*: 9). Nessa chave, naturalizar o cientificismo seria, portanto, uma atitude curiosamente desprovida de rigor intelectual. A naturalização de uma verdade absoluta é a forma suprema do fetichismo: em vez de deuses, arquitetam-se escalas evolutivas em que se justifica *meu* valor preponderante sobre *aqueles* infiéis ignorantes.

O mesmo valeria num nível de relações psíquicas e individuais. Em um importante trecho de seu ensaio, Stengers (*Ibidem*: 6) se refere ao fetichismo velado de Freud:

> Chegou-se a propor, inclusive, que a psicanálise não era a "praga" subversiva de que Freud se vangloriava, mas sim uma restauração da ordem, já que ajudava a explicar curas misteriosas, a "lucidez" magnética e outras manifestações demoníacas categorizadas como puramente humanas. Em nome da Ciência, ela estaria decifrando uma nova causa universal.

A verdade da psicanálise depende de que aceitemos a "lucidez" como um valor acompanhado de sinal positivo (+) e o "insólito" como algo diametralmente oposto, habitante dos monturos da irracionalidade e afecções lúbricas. Quando Stengers propõe a reativação do animismo, ela o faz contra a "ideia da triste relatividade de todas as verdades". "Reativar significa reativar [reivindicar, recuperar = *reclaim*] aquilo de que fomos separados" por força de uma campanha colonizadora das mentalidades. É devolver a "capacidade de interpretar tanto a bruxaria como a caça às bruxas em termos de construções" (*Ibidem*: 8-9).

As críticas de Latour e de Stengers nos permitem voltar aos ensaios de Jentsch e Freud e identificar a sutil contradição de ambos terem escolhido uma novela de E. T. A. Hoffmann para defender a tese antifetichista, antianimista. De fato, eles escolheram um dos poucos textos de Hoffmann em que a imaginação é retratada como fonte de destruição psíquica. "O campo do horripilante e suprassensível, o refúgio dos sonâmbulos, duplicatas fantasmas e autômatos era há tempos um domínio dos românticos" (GÜNZEL

[25] A rigor, em Taiwan e Bali, na Papua Nova Guiné e no Havaí, além de mais em uns tantos povos africanos, o animismo persiste em forma original ou mesclada a religiões majoritárias, tendo sido capaz, portanto, de sobreviver ao processo de modernização intato.

1984: 13)[26] – e certamente Hoffmann se alimentou dele na condição de pupilo, gerando uma versão de contos fantásticos e fantasmagóricos que se provaram mais impactantes do que a dos próprios criadores da literatura de horror alemã, a *Schauerliteratur* (nomes menos expressivos como Spieß, Apel, Schulze e Klingemann). No entanto, a parcela fantasmagórica da obra daquele foi fruto de uma fase de crises pessoais durante a qual Hoffmann morou em Bamberg, entre 1809 e 1813, período que seu biógrafo Klaus Günzel (1984: 147-167) documentou muito bem. Dali em diante o autor abandonaria o elemento sobrenatural cada vez mais e passaria a escrever a serviço de uma análise social mais objetiva. Naquele momento, "ele não encontrava o insólito, o grotesco e anormal apenas na literatura, mas ainda mais diretamente em seus próprios arredores" (*Ibidem*: 14).[27] O insólito deixa de ser produto de um cérebro doente – da neurose do paciente, como a interpretação psicanalítica propõe – para se reverter em símbolo da dissonância entre o equilíbrio psíquico do indivíduo e condições reais que o ameaçam na Alemanha da Restauração.

3 Romantizar é reativar o animismo? O caso de *Des Vetters Eckfenster* (1822)

Como vimos, o neurótico/primitivo freudiano doa onipotência ao pensamento, superenfatizando a realidade psíquica em detrimento da realidade material (FREUD 2012: 25; FREUD 1922: 115). Como romântico, Hoffmann afirma justamente o contrário; em textos posteriores, ele volta a tematizar o papel da imaginação na construção das realidades pessoais. Deles, destacarei o caso de *A Janela de Esquina do meu Primo* (*Des Vetters Eckfenster*, 1822), cujo roteiro resumo na sequência.

O personagem-narrador se encontra na Berlim dos anos 1820, a então mais populosa cidade da Prússia, e visita um primo um pouco mais velho. O homem tornara-se há pouco tempo inválido e passeia de lá para cá em um pequeno quarto sobre sua cadeira de rodas, instalando-se à janela de onde tem uma vista privilegiada da cidade. Uma vez que o narrador chega, descobre que o primo passa por uma crise pessoal: como

[26] "Das fragwürdige Feld des Schauerlichen und Übersinnilichen, das Refugium der Somanmbulen, Doppelgänger und Automaten war längst eine Domäne der Romantiker […]."
[27] "[Zu dieser Zeit] fand er doch das Unheimliche, Fratzenhafte und Abnorme nicht nur in der Literatur, sondern mehr noch direct in seiner Umwelt vor."

homem com pretensões artísticas, ele embate um *writer's block*. Uma habilidade sua, porém, permanece intata: "a doença mais grave não pode impedir o rolar de rodas vertiginoso de sua fantasia" (HOFFMANN, 1963b: 742).[28] Isto é, sua visão de artista, capaz de animar uma realidade que para pessoas comuns parece árida e trivial, nunca foi extinguida. Essa é a única capacidade que devolve ao inválido sua esperança, doando-lhe "força vital recém-desperta" (*Ibidem*: 743).[29]

A partir daí, inicia-se um exercício conjunto por parte dos dois primos: o narrador, que admite ser um homem sem qualquer talento para poetizar o mundo, aprende com o primo artista a transformar uma cena aparentemente trivial em algo repleto de significados. Se inicialmente ele começa o texto afirmando que "[t]odo o mercado parecia uma única massa humana bem esmagada. Aquele mercado não oferecia nada além da visão de um tumulto híbrido e confuso de um povo empenhado numa atividade sem sentido" (*Ibidem*: 744)[30], ao fim da experiência de interpretar cena a cena daquele enorme quadro da vida berlinense, a personagem-narrador será capaz de reanimar a cena, enxergando nela "um retrato fiel da vida em eterno movimento" (*Ibidem*: 772).[31] O mesmo narrador remete aqui a um *tópos* recorrente no romantismo, o do "olho que realmente enxerga" (*Ibidem*: 744), [32] que reativa as conexões anímicas entre as coisas, por trás dos fatos da vida. Num mundo moderno desencantado, da vida organizada em torno do dinheiro e do *status* social, os heróis das narrativas hoffmannianas são *outsiders* que perambulam as calçadas de Berlim ébrios e semidelirantes, interagindo com um mundo reencantado condizente com sua escolha por um estilo de vida avesso à sisudez pela qual os prussianos eram conhecidos, como dita o estereótipo. Alguns desses heróis são vítimas de sua própria insanidade (como o já citado Nathanael de *O Homem da Areia*), outros são elevados a símbolo de resistência, ao perfil dos que devolverão a este mundo inerte sentidos imanentes. *A Janela de Esquina do meu Primo*, conto escrito apenas dois meses antes da morte do autor, pode ser visto como um texto programático do Romantismo

[28] " […] die schwerste Krankheit vermochte nicht den raschen Rädergang der Phantasie zu hemmen."
[29] "[…] neuerweckte Lebenskraft."
[30] "Der ganze Markt schien eine einzige, dicht zusammengedrängte Volksmasse, […] Jener Markt bietet dir nichts dar als den Anblick eines scheckichten, sinnverwirrenden Gewühls des in bedeutungsloser Tätigkeit bewegten Volks."
[31] " […] ein treues Abbild des ewig wechselnden Lebens."
[32] "Auge, welches wirklich schaut". Ralph Waldo Emerson, do outro lado do Atlântico, tinha uma metáfora semelhante ao comparar-se com um globo ocular transparente: "I become a transparent eye-ball; I am nothing; I see all; the currents of the Universal Being circulate through me; I am part or parcel of God" (EMERSON 1983: 10).

alemão: ele é um grande resumo da prática artística de Hoffmann que, embora um representante tardio do movimento, relegou-nos textos que se tornaram modelares.

"O mundo deve ser romantizado [*romantisiert*]", lemos num famoso fragmento do teórico do primeiro Romantismo, Novalis.

> Assim volta-se a encontrar seu sentido primevo. Romantizar nada mais é do que uma potenciação qualitativa. […] Ao conferir alto sentido ao que é comum, uma aparência misteriosa ao habitual, a dignidade do desconhecido ao conhecido, ares imortais ao mortal, romantizamo-lo. (NOVALIS 1978: 334)[33]

Para o romântico tardio Hoffmann, porém, essa romantização não deve se resumir a um mero exercício de livre-associação, mas ser fruto de negociação de significados (como ocorre entre os dois primos) e reflexo de um empenho de aperfeiçoamento do olhar. Não do olhar analítico, num sentido redutor do termo, mas de uma forma de enxergar disposta a cavoucar as estruturas que movem o mundo ao nosso redor. Trata-se também da contemplação de perspectivas múltiplas sobre a mesma coisa, como a visão que contempla "tanto a bruxaria quanto a caça às bruxas" de que fala Stengers (2017: 9). A postura romantizadora tem seu lado obscuro − e Hoffmann escreveu um volume inteiro contendo histórias sobre os demônios da imaginação, suas famosas *Nachtstücke*[34] −, uma vez que sua imagem da experiência humana é ambivalente.

Em *O Homem da Areia* é difícil até mesmo dizer quem é o narrador, o que contradiz a leitura freudiana do animismo como uma pretensa onipotência do pensamento. O tecido da realidade, propõe o texto hoffmanniano, é reconstruído entre duas ou mais pessoas sem que se chegue a uma harmonia: é aquilo com que os leitores se confrontam ao ler os dois primos interpretando a mesma cena de formas distintas em *Des Vetters Eckfenster*, ou ao ler os disparates do louco Nathanael e as exortações do empirista Siegmund em *Der Sandmann*. Os exemplos são vários: o mesmo se passa em demais narrativas da série *Die Seraphionsbrüder* (1819-1821).

A intenção aqui não é, enfim, esgotar a totalidade dessa extensa obra a partir de listas. Um padrão, porém, pode ser resgatado: a realidade última no mundo de Hoffmann deve ser entendida como um quadro de contrastes. Tudo está permeado por seu oposto, se olharmos bem, e suscitará ora maravilhamento ora estranhamento (GÜNZEL 1984: 8-

[33] "Die Welt muß romantisiert werden. So findet man den ursprünglichen Sinn wieder. Romantisieren ist nichts als eine qualitative Potenzierung. […] Indem ich dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehn, dem Bekannten die Würde des Unbekannten, dem Endlichen einen unendlichen Schein gebe, so romantisiere ich es"

[34] Refiro-me a *Nachtstücke herausgegeben von dem Verfasser der Fantasiestücke in Callots Manier*, publicação em duas partes (1816-1817). *O Homem da Areia* é a novela que abre o volume um.

9). Tendo isso em consideração, para o último Hoffmann, aprender a enxergar além do véu das interpretações normalizadas seria a única forma de comunicação honesta, de escrever uma literatura honesta.

É nesse sentido que o conto final de Hoffmann se constitui como um "*missing link* entre a poética romântica e a realista" (LIEBRAND 2015: 193).[35] Trata-se do texto de quem infelizmente não viveu o bastante para nos relegar demais escritos expressivos dessa postura. Nela encontramos uma mostra de que uma cultura literária que não abra mão de antigos significados transcendentes, da capacidade de interação multimodal com o mundo, não deve ser reduzida a um mero traço da mentalidade animista, primitiva, o que, a propósito, é uma preocupação legítima desde o início da Modernidade.

Referências bibliográficas

BLOOM, H. Freud and the sublime: a catastrophe theory of creativity. In: ELLMANN, Maud (ed.). *Psychoanalytic Literary Criticism*. London: Longman, 1994. p. 173-195.

CASSIRER, E. *Die Philosophie der Aufklärung*. Hamburg: Felix Meiner, 2007.

DIERKS, M. Das Unheimliche (1919). In: LOTHMANN, H.; PFEIFFER, J. (org.). *Freud-Handbuch*: Leben, Werk, Wirkung. Stuttgart: J. B. Metlzer, 2006. p. 204-207.

EMERSON, R. W. Nature. In: EMERSON, R. W. *Essays & Lectures*. New York: The Library of America, 1983. p. 5-50.

FALCATO, A. C. Um amor circular: reflexões sobre o *unheimlich* em Freud e Hoffmann. In: *Existência e Arte*, São João del-Rei, n. 7, 2012, p. 200-213.

FALKENBERG, M. *Rethinking the uncanny in Hoffmann and Tieck*. Bern: Peter Lang, 2005.

FOUCAULT, M. *Discipline and Punish*. New York: Vintage Books, 1979.

FREUD, S. *Das Unheimliche* (1919). Roma: Europäischer Literaturverlag, 2012.

FREUD, S. O Inquietante. In: *Obras Completas de Sigmund Freud*. v. 14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 328-376.

FREUD, S. O Estranho (1919). In: *História de uma neurose infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 233-270.

FREUD, S. *Totem und Tabu*: einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker. 3. ed. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1922.

FREUD, S. Das Unheimliche. *Imago*, Wien, n. 5, v. 5/6, 1919, p. 297-324.

FREUD, S.; BREUER, J. Estudos sobre a Histeria. In: FREUD, S. *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas*. v. 2. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GÜNZEL, K. (org.). *E. T. A. Hoffmann*: Leben und Werk in Briefen Selbstzeugnissen und Zeitdokumenten. Berlin: Verlag der Nation, 1984.

HERRMANN, B. Der Sandmann (1816). In: LUBKOLL, C.; NEUERMEYER, H. (ed.). *E. T. A. Hoffmann Handbuch: Leben - Werk - Wirkung*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2015. p. 48-53.

HOFFMANN, E. T. A. *A Janela de Esquina do meu Primo*. Trad. Maria Aparecida Barbosa. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

[35] "[*Des Vetters Eckfenster stellt*] einen *missing link* zwischen romantischer und realistischer Poetik dar."

HOFFMANN, E. T. A. O Homem da Areia. In: CESAROTTO, Oscar. *No olho do outro:* "O Homem da Areia" segundo Hoffmann, Freud e Gaiman. São Paulo: Iluminuras, 1996. p. 17-50.

HOFFMANN, E. T. A. *Contos fantásticos*. Trad. Claudia Cavalcanti. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

HOFFMANN, E. T. A. *Poetische Werke in sechs Bänden.* v. 2. Berlin: Aufbau Verlag, 1963a. p. 371-413.

HOFFMANN, E. T. A. *Poetische Werke in sechs Bänden.* v. 6. Berlin: Aufbau Verlag, 1963b. p. 742-775.

JENTSCH, E. On the psychology of the uncanny (1906). Trad. Roy Sellars. *Angelaki*, v. 2, n. 1, 1997, p. 7-16.

LATOUR, B. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Florianópolis: EDUSC, 2002.

LIEBRAND, C. Des Vetters Eckfenster (1822). In: LUBKOLL, C.; NEUERMEYER, H (ed.). *E. T. A. Hoffmann Handbuch*: Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart: J. B. Metzler, 2015. p. 191-193.

MEDINA, F. P. Freud e a estética da estranheza. *Literartes*, São Paulo, n. 7, 2017, p. 285-297.

NOVALIS, F. H. *Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs.* Das philosophisch-theoretische Werk. v. 2. Herausgegeben von H. Joachim Mähl. München: Carl Hanser Verlag, 1978.

OLIVEIRA, I. M. O Autômato: uma figura da paixão. *Agora*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, 2017, p. 371-387.

ROYLE, N. *The Uncanny*. Manchester: Manchester University Press, 2003.

SANTOS, A. B. G. E. T. A. Hoffmann e o conto fantástico O Homem da Areia: uma breve elucidação. *Pesquisa em Foco*, São Luís, v. 17, n. 1, 2009, p. 52-59.

STENGERS, I. *Reativar o animismo*. Belo Horizonte: Chão da feira, 2017. (Caderno de Leituras, n. 62)

WOOD, G. Living dolls: a magical history of the quest for mechanical life. *The Guardian*, 16 fev. 2002. Disponível em: https://www.theguardian.com/books/2002/feb/16/ extract.gabywood. Acesso em: 29 maio 2018.

Recebido em 28 de janeiro de 2019
Aceito em 01 de março de 2019

Ritmo em Massaud Moisés e Henri Meschonnic: uma apresentação e um contraste

[Rhythm in Massaud Moisés and Henri Meschonnic: presenting and contrasting]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372238142

Matheus Barreto[1]

Abstract: In this paper, I present and then contrast briefly the understandings of 'rhythm' in the works of both Massaud Moisés and Henri Meschonnic. Meschonnic proposes a quite open understanding of the term, which brings up notions of ethics, politics, linguistics and several other branches of knowledge to the understanding of rhythm; and really intends to revolutionize all of the theory of language in order to do so. Moisés, on the other hand, works with a much more discernible and precise term, which refers to very specific sound-related characteristics of a word, without, however, oversimplificating it. By presenting and contrasting both understandings I intend to bring out how fruitful a debate one can achieve from oposing them. Further in this paper – and in order to ascertain how the understandings of the two, as well as my remarks, are put into translation practice – I will bring along two translations I made of german-language poets Ingeborg Bachmann and Peter Waterhouse.

Keywords: rhythm; Henri Meschonnic, Massaud Moisés; Ingeborg Bachmann; Peter Waterhouse.

Resumo: Neste artigo apresento e contrasto brevemente as noções quase opostas do termo "ritmo" nas obras dos teóricos Massaud Moisés e Henri Meschonnic. Meschonnic propõe uma compreensão bastante aberta do termo, que recupera noções da ética, da política, da linguística e de diversas outras áreas do conhecimento para o entendimento do mesmo; e intenta mesmo transformar toda a teoria da linguagem para tal. Moisés, por outro lado, trabalha com uma noção muito mais delineável e precisa do termo, que remete a características sonoras específicas da palavra, sem, no entanto, cair em simplificações. Ao apresentar e contrastar os dois entendimentos, pretendo explorar o que se depreende de produtivo desse encontro, principalmente no que diz respeito ao campo da tradução de poesia. Para isso – e de modo a verificar como tanto as noções dos dois teóricos quanto meus apontamentos se materializam na prática tradutória – retomarei mais adiante no texto duas traduções minhas dos autores de língua alemã, Ingeborg Bachmann e Peter Waterhouse.

Palavras-chave: ritmo; Henri Meschonnic; Massaud Moisés; Ingeborg Bachmann; Peter Waterhouse.

[1] Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: matheus.barreto@usp.br, ORCID: 0000-0002-3690-9449

BY-NC

Apesar de tanto Massaud Moisés (1928-2018) quanto Henri Meschonnic (1932-2009) apontarem o ritmo como elemento crucial no estudo e na concepção de um poema (e não só do poema, no caso de Meschonnic), dificilmente se poderia encontrar dois entendimentos mais antagônicos do termo – e, por consequência, dois entendimentos mais antagônicos da própria natureza do poema e de seus desdobramentos na teoria literária e na teoria da tradução. Os termos **ritmo** em Moisés e em Meschonnic são falsos cognatos.

Se os oponho e tento apreender sentido na leitura paralela dos dois teóricos de proposições tão diversas, antagônicas mesmo, o faço por acreditar que o trabalho prático de tradução de poemas se beneficiaria e enriqueceria com o conhecimento resultante de tal oposição. Não se trata, portanto, de sobrepor um entendimento ao outro, e sim de opô-los de modo produtivo; da mesma forma, não proponho e nem me cabe propor, por ora, uma terceira via de trabalho tradutório.

Em um de seus últimos textos, intitulado "Traduire au XXIè siècle" e publicado em 2008 na revista *Quaderns*, Meschonnic anuncia, ao retomar e colocar em perspectiva sua própria obra, que:

> Je travaille à transformer toute la théorie du langage, c'est-à-dire tout le rapport pensé entre le langage, la poésie, la littérature, l'art, l'éthique, la politique, pour en faire une poétique de la société. Cela passe inévitablement par le risque, ou plutôt la certitude, de ne pas être entendu sauf de quelques uns, étant donné l'établissement de longue date des idées reçues, établissement qui ne conçoit ces activités que séparées les unes des autres, comme le montre l'état du savoir, l'état des sciences humaines et de la philosophie, l'état de l'université. La théorie du langage, au contraire, est la pensée du continu et de l'interaction entre ces activités. (MESCHONNIC 2008: 56)[2]

O entendimento do teórico francês acerca não de uma mera interdisciplinaridade "[du] langage, [de] la poésie, [de] la littérature, [de] l'art, [de] l'éthique, [de] la politique" (IBIDEM), mas sim de uma indissolubilidade ou até continuidade lógica entre todos esses tópicos que a academia concebe tradicionalmente como áreas diferentes do

[2] Trabalho para transformar toda a teoria da linguagem, ou seja, toda a relação pensada entre a linguagem, a poesia, a literatura, a arte, a ética, a política, para transformá-la em uma poética da sociedade. Isso passa pelo risco, ou melhor, pela certeza de só ser compreendido por alguns, já que é apresentado o estabelecimento de longa data de ideias acumuladas, estabelecimento que não concebe tais atividades como separadas umas das outras, como mostra o estado do saber, o estado das ciências humanas e da filosofia, o estado da universidade. A teoria da linguagem, por outro lado, é o pensamento do contínuo e da interação entre tais atividades. (Todas as traduções de citações são minhas. Traduzirei apenas a primeira ocorrência de cada trecho neste artigo, já que alguns deles aparecem mais de uma vez.)

conhecimento; esse entendimento dá ao leitor uma ideia da magnitude da tarefa que se propõe Henri Meschonnic.

A recusa das segmentações, das dualizações e das esquematizações (ou, em sua nomenclatura de predileção, a recusa do descontínuo) são marcas de sua reflexão; reflexão essa que pretende partir de um núcleo duro conceitual denominado por Meschonnic de ritmo, e então dali se ampliar e finalmente abarcar, sob a égide de sua teoria da linguagem, as áreas todas acima citadas. Sua poética do traduzir (título de um de seus livros centrais, publicado em 1999) seria menos uma teoria da tradução ou uma teoria poética, e mais um sistema altamente complexo e multidisciplinar (uso a palavra multidisciplinar à revelia de Meschonnic, que não as concebia como disciplinas separadas) de **representação do sujeito como instância de subjetivação (sempre a partir de ou frente ao "outro") através da oralidade própria**. Esse é, retomando as palavras do autor, um trabalho de transformação de "toute la théorie du langage" (MESCHONNIC 2008: 56).

É difícil isolar um trecho da extensa obra de Meschonnic que estabilize em algumas palavras ou linhas o que seriam seus conceitos-chave ("rythme", "oralité", "subjectivation", "individuation"), e isso se dá – na contramão do pensamento científico ou pseudocientífico ocidental – porque na lógica interna da obra de Meschonnic de pouco valeria trabalhar com o descontínuo em detrimento do contínuo; mais do que isso: porque o isolamento ou a conceitualização metódica desses termos seria incoerente com aquilo que Meschonnic se propõe fazer. Os termos surgem em seus textos como se já fossem dados, outros termos são brutalmente ressignificados de modo a pouco ou nada terem em comum com o que se entendia anteriormente sobre os mesmos, frases afirmativas inteiras são (às vezes sutilmente) irônicas e apresentam o contrário do que pensa Meschonnic. Afinal, como propor a não segmentação, a não dualização ou a não esquematização segmentando, dualizando e esquematizando? A transformação ou reforma meschonniciana é de natureza verdadeiramente estrutural.

De modo geral, os comentadores de Meschonnic precisam fazer o que Daiane Neumann (2013) faz na citação reproduzida a seguir: compor os conceitos fundindo citações diretas do autor e suas próprias leituras do autor – é o contínuo de Meschonnic fugindo ao cárcere do descontínuo. Assim, Neumann consegue isolar em seu artigo "A presença de Saussure e Benveniste em Henri Meschonnic" que papel teriam as

nomenclaturas tão citadas acima – contínuo e descontínuo – no pensamento meschonniciano:

> Nesse sentido, o autor propõe que desde que a língua seja vista na ordem do discurso, considerada na *física do discurso*, e especialmente nos sistemas de discurso que são a realização máxima do semântico sem semiótico, o que se observa é o funcionamento do contínuo, o que mascara o signo. O **contínuo** é então *o ritmo como organização do movimento da fala na escritura e na oralidade não mais como oposição dual do oral e do escrito no signo, mas como o primado do ritmo e da prosódia como modo de significar*. (MESCHONNIC, 2008, p. 412). […] O **descontínuo** reina nas representações da linguagem com as noções de signo (forma/conteúdo) – palavra, frase, subdivisões tradicionais (léxico, morfologia, sintaxe) – e do ritmo no sentido clássico, que apresenta a oposição entre verso e prosa. Essa ideia de descontínuo impede que se pense o contínuo. (NEUMANN 2013: 4, 6, negritos nossos)

Apesar das dificuldades, é possível, como observado acima em Neumann, apontar através de certas recorrências alguns traços mais importantes daquilo que seriam tais conceitos-chave. Debrucemo-nos nas próximas páginas, portanto, sobre alguns traços do que seria o conceito meschonniciano de ritmo.

Podem-se encontrar no decorrer de décadas de teorização de Henri Meschonnic diversas formulações tão elusivas quanto alusivas em relação ao ritmo, e recolho abaixo algumas delas. Se o faço em modo de listagem, é por acreditar que esse painel de formulações do próprio autor no decorrer do tempo poderia, no conjunto, levar-nos para mais perto de um entendimento satisfatório do termo ritmo. Pois vejamos:

> L'oralité est un travail, de soi sur soi et vers les autres. Le rythme, alors, une mission du sujet. L'expérimentation imprévisible de l'alterité sur l'identité. C'est pourquoi l'oralité et le rythme sont la matière et l'enjeu de la modernité. […] La question de l'oralité suppose en effet une poétique. La conception même du signe y fait obstacle. C'est pourquoi le rythme comme organisation du discours peut renouveler la conception de l'oralité en la sortant du schéma dualiste. L'opposition de l'oral à l'écrit confond l'oral et le parlé. Passer de la dualité oral/écrit à une répartition triple entre l'écrit, le parlé et l'oral permet de reconnaître l'oral comme un primat du rythme et de la prosodie, avec sa sémantique propre, organisation subjective et culturelle d'un discours, qui peut se réaliser dans l'écrit comme dans le parlé. […] Cette reconnaissance [de l'oralité] participe du renouvellement en cours de la théorie du langage. […] Renouvellement de la conception du sujet par le renouvellement de celle du rythme. (MESCHONNIC 1989: 277-279)[3]

[3] A oralidade é um trabalho de si sobre si, e em direção aos outros. O ritmo, então, uma missão do sujeito. A experimentação imprevisível da alteridade sobre a identidade. É por isso que a oralidade e o ritmo são a matéria e o desafio da modernidade. […] A questão da oralidade supõe, de fato, uma poética. A própria concepção de signo é, nesse ponto, um obstáculo. É por isso que o ritmo como organização do discurso pode renovar a concepção de oralidade libertando-a do esquema dualista. A oposição entre oral e escrito confunde o oral e o falado. Passar da dualidade oral/escrito a uma redivisão tripla entre escrito, falado e oral permite reconhecer o oral como um primado do ritmo e da prosódia, com sua semântica própria, organização subjetiva e cultural de um discurso, que se pode realizar tanto no escrito como no falado. […] Esse reconhecimento [da oralidade] participa da renovação em curso da teoria da linguagem. […] Renovação da concepção de sujeito através da renovação da [concepção] de ritmo.

> Totalisante et totalement inscrite dans le binaire, l'expression de *langage ordinaire* ne connaît donc rien du rythme comme infini du sujet et du langage. (MESCHONNIC 1989: 286)[4]

> Ce que j'en retire, c'est que le rythme mène la danse du langage. Pas le sens des mots. (MESCHONNIC 2010: 8) [5]

> Donc je retraduis la Bible par et dans son rythme, ses rythmes, sa prosodie, pour donner à entendre le poème de l'hébreu et l'hébreu du poème. (MESCHONNIC 2010: 9)[6]

> Et on ne voit pas que deux dualismes se renforcent l'un l'autre: le dualisme du signe, et le dualisme du rythme, car le rythme aussi est défini partout métriquement, selon une alternance binaire d'un temps fort et d'un temps faible, d'un plein et d'un creux, du même et du différent. Benveniste a montré que c'était l'œuvre de Platon. Au contraire d'Aristote, qui disait que «les mètres sont des parties des rythmes», dans tous les dictionnaires des langues européennes que je peux lire, le *rythme* est défini comme une métrique. D'où l'illusion que la prose n'a pas de rythme. (MESCHONNIC 2008: 55)[7]

> Penser le rythme comme une organisation du mouvement de la parole suppose une gestuelle du sens, donc une rythmique ou sémantique de position. Elle est couramment effacée. Si on ne la traduit pas, la traduction a perdu la parole. Mais le rythme comme continu dans l'organisation du mouvement de la parole dans l'écriture n'est pas seulement rythme pausal, rythme de groupe, rythme de position, rythme de syntaxe, rythme de répétition, c'est aussi le rythme prosodique, le récit du récitatif, pas seulement le récit du sens des mots. (MESCHONNIC 2008: 62)[8]

[4] Totalizante e totalmente inscrita no binário, a expressão *linguagem comum* na verdade não conhece nada do ritmo como infinito do sujeito e da linguagem.
[5] O que apreendo disso é que o ritmo conduz a dança da linguagem. Não o sentido das palavras".
[6] Retraduzo, então, a Bíblia através de e dentro de seu ritmo, de seus ritmos, de sua prosódia, para fazer ouvir o poema do hebreu e o hebreu do poema.
[7] E não vemos que dois dualismos reforçam-se um ao outro: o dualismo do signo e o dualismo do ritmo, porque o ritmo também é definido por toda parte metricamente, segundo uma alternância binária de um tempo forte e de um tempo fraco, de um cheio e de um vazado, do mesmo e do diferente. Benveniste demonstrou que isso é obra de Platão. Ao contrário de Aristóteles, que dizia que "os metros são partes de ritmos", em todos os dicionários de línguas europeias que posso ler o *ritmo* é definido como uma métrica. Daí a ilusão de que a prosa não tem ritmo.
[8] Pensar o ritmo como uma organização do movimento da palavra [*de la parole*] supõe uma gestualidade do sentido, portanto uma rítmica ou semântica de posição. Ela é frequentemente apagada. Se não a traduzimos, a tradução perdeu a palavra. Mas o ritmo como contínuo na organização do movimento da palavra na escritura [*dans l'écriture*] não é apenas ritmo pausal, ritmo de agrupamentos, ritmo de posição, ritmo de sintaxe, ritmo de repetição, é também o ritmo prosódico, o recitado [ou contado] do recitativo [*le récit du récitatif*], não apenas o recitado do sentido das palavras.

Percebe-se uma certa insistência na natureza do ritmo como organizador da escritura[9], um afastamento das noções tradicionais *metricistas* de ritmo como encadeamento de unidades menores, e até mesmo uma recusa da análise do signo individualmente para se considerar então a escritura inteira como unidade em si. Em outras palavras, não se poderia, segundo Meschonnic, pinçar no contínuo da escritura um elemento ou estrutura que lhe fosse ou indicasse individualmente o ritmo. O texto precisaria ser encarado na leitura, na análise ou na tradução – repito – como unidade em si e para si, como "mode de signifier" ["modo de significar"] (MESCHONNIC 1982: 10) que realize ele todo a oralidade no arranjo rítmico que é a escritura[10].

Seguindo na busca de um entendimento minimamente conciso do termo ritmo, Álvaro Faleiros concentra em artigo de 2009 – com algumas poucas linhas suas e de Meschonnic (em tradução própria), assim como Daiane Neumann o fez mais acima – outros traços daquilo que se poderia entender por ritmo na obra meschonniciana:

> **O ritmo deve aqui ser compreendido como a "organização do movimento da fala [de la parole] na escritura", isto é, o modo como o texto significa**, levando em conta a historicidade dos discursos. Quanto à tradução do ritmo do poema, dentre as muitas formulações propostas por Meschonnic, numa de suas últimas afirma:
>
> Se para traduzir um poema traduz-se forma, não se traduz poema, mas uma representação da poesia, linguística e poeticamente falsa: linguisticamente porque as unidades traduzidas são as da língua; poeticamente porque um poema é outra coisa além de forma e conteúdo. **A unidade poética é o poema, e não as unidades linguísticas que ele contém.** (Meschonnic, 2007: 30). (FALEIROS 2009: 2, negrito nosso)

Noção tão aberta do ritmo ("organização do movimento da palavra na escritura", "modo como o texto significa") parece oferecer pouca ou nenhuma indicação prática de trabalho com a escritura, seja na análise ou na tradução, ao leitor de pouca intimidade com o pensamento meschonniciano. Se o contínuo da escritura não pode ser rebaixado ou reduzido ao palpável do descontínuo, como trabalhá-lo para além das intuições menos ou mais abstratas daquele que lê ou traduz? Quem e a partir de quais parâmetros avalia se na escritura a ou b há ritmo – esse "infini du sujet et du langage" (MESCHONNIC 1989:

[9] Entenda-se daqui em diante 'escritura' não como sinônimo de texto escrito, e sim como Meschonnic a propõe: "Si l'écriture est ce qui advient quand quelque chose se fait dans le langage par un sujet et qui ne s'était jamais fait ainsi jusque-là, alors l'écriture participe de l'inconnu. (MESCHONNIC 1989: 280)
[Se a escritura é aquilo que surge quando alguma coisa é feita na linguagem por um sujeito e que nunca havia sido feita daquela forma até ali, então a escritura faz parte do desconhecido.]

[10] *Oralité* em sentido meschonniciano, como se observa na citação retirada do *La rime et la vie*, nunca como sinônimo de *parlé* [falado]: "Passer de la dualité oral/écrit à une répartition triple entre l'écrit, le parlé et l'oral permet de reconnaître l'oral comme un primat du rythme et de la prosodie […] qui peut se réaliser dans l'écrit comme dans le parlé" (MESCHONNIC 1989: 277).

286)? Com quais critérios minimamente extraindividuais? E como demonstrar se há ou não forte presença da oralidade na escritura x ou y se não se pode descer ao descontínuo?

Trata-se, mais do que de uma apreensão do termo ritmo, de uma estrutural não apreensão, o que é de fato condizente com o projeto de Meschonnic. Ou, nas palavras do próprio autor:

> Pour le poème, j'en retiens le rôle majeur du rythme dans la constitution des sujets-langage. Parce que le rythme n'est plus, même si certains délettrés ne s'en sont pas aperçus, l'alternance du pan-pan sur la joue du métricien métronome. Mais le rythme est l'organisation-langage du continu dont nous sommes faits. Avec toute l'altérité qui fonde notre identité. Allez, les métriciens, il vous suffit d'un poème pour perdre pied.
>
> Parce que le rythme est une forme-sujet. La forme-sujet. Qu'il renouvelle le sens des choses, que c'est par lui que nous accédons au sens que nous avons de nous défaire, que tout autour de nous se fait de se défaire, et que, en approchant cette sensation du mouvement de tout, nous-mêmes sommes une part de ce mouvement.
>
> Et si le rythme-poème est une forme-sujet, le rythme n'est plus une notion formelle, la forme elle-même n'est plus une notion formelle, celle du signe, mais une forme d'historicisation, une forme d'individuation. À bas le vieux couple de la forme et du sens. Est poème tout ce qui, dans le langage, réalise ce récitatif qu'est une subjectivation maximale du discours. Prose, vers, ou ligne. (MESCHONNIC 1999)[11]

*

Quase na outra ponta do espectro de trabalho conceitual (dualismo que Meschonnic por certo não aprovaria) está a obra de Massaud Moisés.

Muito menos conhecido internacionalmente, de objetivos muito menos ousados e de escopo muito mais preciso, Massaud Moisés desenvolveu obra de teoria literária geral (excetuando-se aqui, portanto, os trabalhos específicos de literaturas brasileira ou portuguesa) sobre aquilo que se poderia chamar, a partir da nomenclatura de Meschonnic, de "o descontínuo" ou de "uma métrica".

[11] Para o poema reservo o papel maior do ritmo na constituição de sujeitos-linguagem. Porque o ritmo já não é mais, ainda que alguns iletrados não o tenham percebido, alternância do pã-pã na bochecha do *metricista* metrônomo. O ritmo é, isso sim, organização-linguagem do contínuo do qual somos feitos. Com toda a alteridade que funda nossa identidade. Vamos lá, *metricistas*, basta um poema para vocês perderem o pé.
Porque o ritmo é uma forma-sujeito. A forma-sujeito. Que ele renova o sentido das coisas, que é através dele que alcançamos o sentido do qual temos de nos desfazer, que tudo ao nosso redor só faz desfazer, e que, aproximando-se dessa sensação do movimento de tudo, nós mesmos somos uma parte desse movimento.
E se o ritmo-poema é uma forma-sujeito, o ritmo já não é uma noção formal, nem mesmo a própria forma é mais uma noção formal, aquela do signo, e sim uma forma de historicização, uma forma de individuação. Abaixo o velho par da forma e do conteúdo. É poema tudo o que, na linguagem, realiza esse recitativo que é uma subjetivação máximo do discurso. Prosa, verso ou linha.

Em seu *A criação literária: poesia* (1967) Moisés afirma o que se segue:

> A distinção entre *cadência* e *ritmo* é a primeira tarefa com que nos defrontamos: a cadência designaria a alternância das sílabas longas e breves, ou tônicas e átonas, as pausas do verso (ou do período), as elevações e quedas da voz na prolação do verso ou do período. […] a escansão constitui uma técnica destinada a marcar os acidentes versificatórios que dizem respeito à cadência, não ao ritmo. […] Identificada com o metro, a cadência participa da formulação do ritmo, mas não o determina: na verdade, o ritmo engloba a cadência, como o todo implica a parte. Que seria, dessa perspectiva, o ritmo? […] A resposta demanda uma distinção preliminar, entre artes do espaço (Pintura, Escultura, Arquitetura) e artes do tempo (Literatura, Canto, Música, Coreografia) […]. Sucede que o movimento implica o tempo, a deslocação contínua de um objeto no espaço. De onde o conceito básico de ritmo: movimento de um objeto no curso do tempo. Por ora, basta-nos essa noção preliminar para concluir que somente as artes do tempo se estruturam ritmicamente. […] A rigor […] somente a Música e a Literatura possuem ritmo, já que ostentam um dos ingredientes fundamentais do ritmo: a *sonoridade*. O ritmo é a sucessão de massas sonoras. Como nos interessa o ritmo verbal, podemos dizer que o ritmo é a "sucessão modulada de sons verbais eufônicos, escolhidos e organizados de molde a oferecer aos ouvidos e ao espírito o deleite de uma sensação musical, acomodada ao sentido das palavras" (René Waltz, *La création poétique*. Paris: Flammarion, 1953, p. 50). (MOISÉS 1993: 178-179)

O raciocínio desenvolvido e formulado por Massaud Moisés me parece de grande interesse justamente por causa do reduzido escopo (ao fim e ao cabo: o ritmo é a "sucessão modulada de sons verbais eufônicos, escolhidos e organizados") que se propõe o autor: se Meschonnic segue em direção oposta à do método, Moisés vai ao encontro do método e das variáveis reduzidas e minimamente controladas, o que lhe rende certa aplicabilidade nos trabalhos literário e tradutório. O caminho hermenêutico de Moisés do maior para o menor só não é oposto ao de Meschonnic porque este exerce uma linha de raciocínio errática.

É verdade que Moisés publicou *A criação literária: poesia* quando Meschonnic ainda começava (no final da década de 1960) a propagar suas obras, mas não é de se crer que a leitura do teórico francês tenha posteriormente alterado as concepções de Moisés – as mais de uma dúzia de reedições de *A criação literária: poesia* com pouquíssimas modificações parecem, aliás, apontar para uma consolidação do pensamento teórico de Moisés, não o contrário. Até onde me foi possível averiguar, as únicas menções de Moisés a Meschonnic são quatro em *Dicionário de Termos Literários* (1974) e sempre de modo bastante vago e secundário.

Se é verdade que Moisés não resume o ritmo às sílabas poéticas ou às células métricas (que, como o autor explica acima, são atributos da cadência, que o ritmo por sua vez abarcaria), ele ainda assim limita o ritmo à modulação de aspectos concretos da língua (no caso, à sonoridade), posicionando-se assim conscientemente ou não na ponta

contrária do espectro de trabalho sobre o ritmo quando comparado seu trabalho ao de Meschonnic. Massaud Moisés se coloca, enfim, no domínio do descontínuo.

Como então conciliar no estudo do ritmo de poesia duas noções tão divergentes? Mais do que isso, como lançar mão de qualquer uma das duas na prática crítica ou tradutória se uma se apresenta como muito abrangente e a outra como muito restrita? É certo que os estudos de Massaud Moisés dão mais ensejo ao trabalho prático (e foram concebidos de fato com algum didatismo inerente a todo estudo do descontínuo), mas os de Meschonnic parecem abrir mais portas. Resta saber se são mesmo necessárias (ou produtivas) tantas portas abertas por Meschonnic, e essa é uma das perguntas não respondidas (ou ao menos não de modo conclusivo) neste artigo.

Na oposição entre as noções de ritmo em Moisés e Meschonnic há, então, a oposição do abrangente e do restrito, do contínuo e do descontínuo, do poético-ético-político e do sonoro.

*

Entre 2016 e 2018 trabalhei em uma dissertação de mestrado de título *O aspecto rítmico na tradução de cinco poemas de Ingeborg Bachmann*, e embora ainda não tivesse uma leitura suficientemente consistente de Meschonnic (mas tivesse uma relativamente sólida de teóricos mais tradicionais como, além de Massaud Moisés, também Cavalcanti Proença, Leodegário de Azevedo Filho e Antonio Candido), comecei a delimitar o que eu entendia por ritmo até o momento e que me guiaria no decorrer da dissertação. De caráter exclusivamente métrico-linguístico e ainda muito alheia às questões "interdisciplinares" (sempre entre aspas) meschonnicianas, propus à época a seguinte definição de "ritmo":

> Seria possível propor a seguinte definição de ritmo: *o ritmo na poesia é a repetição programada de elemento ou sequência de elementos linguísticos, seja de modo regular ou irregular, desde que tal repetição seja ela mesma uma instância de sentido dentro do construto artístico.*
>
> Como 'instância de sentido' se entende aqui a estrutura de elementos que traz *outra informação semântica* ao poema – informação sempre complementar àquela da palavra, nunca autossuficiente, mas também nunca dispensável. Em outras palavras: a instância de sentido do ritmo é, num poema, estrutura de cocriação de informação semântica.
>
> Tal instância de sentido teria uma dependência apenas *parcial* do leitor porque, ainda que dependa de sua interpretação minimamente subjetiva, faz-se a partir da repetição de elementos sonoros materiais da língua, elementos sonoros que foram sistematicamente organizados no poema e ali permanecem; elementos, enfim, cuja existência independe do

> leitor (mais sobre essa dependência apenas *parcial* do leitor em qualquer processo de interpretação: vide capítulo "II.2. Fusão de horizontes e imposição de horizontes").
>
> Tal definição me parece pertinente por abarcar não só a poesia moderna de acentuação regular e irregular, mas também a poesia greco-latina antiga de quantidades, a(s) poesia(s) medievais de repetição aliterativa e tonicidades deslocadas, as poesias japonesa e chinesa de repetição de número de ideogramas, e até a poesia hebraica bíblica e a poesia de [certos] povos indígenas – ambas poesias de paralelismos frasais –, unindo todas sob a égide da *repetição programada de elemento ou sequência de elementos linguísticos* como instância atuante de cocriação de sentido. (BARRETO 2018: 32, itálicos do autor)[12]

Muitas insuficiências na definição acima me vêm hoje à mente.

Parece-me faltar à definição um embasamento histórico que, acredito atualmente, deveria modulá-la. Explico: apesar de as indicações de organização métrica das línguas serem corretas ("as poesias japonesa e chinesa de repetição de número de ideogramas, e até a poesia hebraica bíblica e a poesia de [certos] povos indígenas – ambas poesias de paralelismos frasais"), não me era claro ainda à época que essas indicações de organização poética das línguas **diziam respeito apenas a momentos históricos específicos de comunidades linguísticas específicas**. Ou seja: se é correto que a poesia japonesa, por exemplo, se organiza através do número (fixo ou não) de ideogramas, a afirmação não vale para toda a poesia de língua japonesa em todas as épocas, apenas para a poesia japonesa de períodos e filiações específicos. Da mesma forma, se é correto que boa parte da poesia germanófona (tanto a fixa quanto a livre) se fez até poucas décadas atrás dentro de duas possibilidades de organização métrico-rítmica (uma se utilizando de alternâncias regulares ou mesmo irregulares de pés métricos; e a outra, helenizante, emulando estruturas complexas e rigorosas de elegias, odes e hinos gregos), a afirmação não vale para toda a poesia de língua alemã de todas as épocas, apenas para a poesia germanófona de períodos e filiações específicos. Uma parte significativa da produção germanófona dos séculos XX e XXI, por exemplo, escapa à formulação de poesia germanófona tal qual realizada em minha dissertação. Destaco nesse sentido a obra poética de Peter Waterhouse (1956-), sobre a qual me debruçarei nas páginas seguintes e que, resumida em poucas palavras, estrutura-se de um modo atípico em relação à poesia

[12] Importante registrar que a matéria "Poesia e prosódia: sistemas métricos em perspectiva comparada" oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemãs em 2017 foi de fundamental importância neste ponto da dissertação. Na matéria se estudaram os sistemas métricos de diversas línguas modernas e antigas, ocidentais e orientais, de modo a entender como cada sistema métrico interage com sua língua e como cada sistema cria seu arcabouço de repetições semântico-imagético-fonológicas. Os professores responsáveis foram Prof. Dr. Helmut P. E. Galle e Profa. Dra. Juliana P. Perez; e alguns dos professores convidados foram Cecilia Casini, John Milton, Marcus Mazzari, Roberto Zular e Ariovaldo Vidal.

germanófona tal qual concebida até algumas décadas atrás: constrói-se através de linhas de raciocínio (às vezes em versos bastante longos) que se repetem e modulam de modo paralelístico – caráter que, em minha definição anterior, eu associava exclusivamente à poesia paralelística hebraica bíblica, como se não se pudesse aplicar à poesia de outros tempos e outras línguas. Se a definição na dissertação servia a meus propósitos enquanto traduzia Ingeborg Bachmann (1926-1973), o confronto da definição com a obra de Waterhouse e de outros poetas contemporâneos[13] mostrou que sua demarcação era ainda insuficiente e que, portanto, não poderia se aplicar à poesia germanófona como um todo, apenas, repito, à de certos períodos e de certos grupos de autores. É nesse sentido que penso ter faltado à definição um lastro histórico.

Outras insuficiências da definição me parecem ser a diferenciação intransigente de "prosa" e "poesia" (alheia a Meschonnic, visto que o teórico **não diferencia qualitativamente** nem a prosa da poesia, nem o texto literário da fala corrente do dia a dia); e o uso às vezes indiscriminado de "cadência", "metro" e "ritmo", ou seja, da estrutura **programada** para um verso e de sua realização efetiva (nos dizeres de Moisés): "Identificada com o metro, a cadência participa da formulação do ritmo, mas não o determina: na verdade, o ritmo engloba a cadência, como o todo implica a parte" (MOISÉS 1993: 178).

Percebo, no entanto, que ainda que seja reformulada futuramente tal definição de ritmo, ela continuará mais alinhada àquelas teorias que o francês chamaria de "teorias do descontínuo", por intuir que o pensamento teórico tradutório deve desembocar necessariamente na prática tradutória (e vice-versa), e que para isso precisa de método e de alguma sistematização inerentes ao descontínuo. É verdade que Meschonnic aponta textualmente a inter-relação de teoria e prática[14] (e concretiza tal relação magnificamente

[13] Um exemplo desse modo de escrita no Brasil seria, por exemplo, a obra de Marília Garcia (1979-), principalmente em *Um teste de resistores* (2014) e *Câmera lenta* (2017).

[14] On peut donc considérer comme démontré que le problème majeur de la traduction est sa théorie du langage. Ce qui est bien d'emblée impliquer deux choses: l'inséparabilité entre ce qu'on appelle une théorie et ce qu'on appelle une pratique, c'est-à-dire qu'une pratique n'est pas une pratique si elle n'est pas réflexive ou réfléchie, ce n'est qu'un ânonnement de recettes apprises, et si elle est cette réflexivité, cette pratique implique nécessairement une théorie d'ensemble du langage; et réciproquement une théorie de la traduction qui ne serait pas la réflexion d'une pratique ne serait que de la linguistique de la langue appliquée sur du discours, c'est-à-dire de la non-pensée. (MESCHONNIC 2008: 60)

[É possível, então, considerar demonstrado que o problema maior da tradução é sua teoria da linguagem. E isso implica já de cara duas coisas: a inseparabilidade entre aquilo que chamamos de uma teoria e aquilo que chamamos de uma prática, ou seja, que uma prática não é uma prática se ela não é reflexiva ou refletida, não passa de um gaguejar de receitas aprendidas, e se ela é essa reflexividade, essa prática implica necessariamente uma teoria do todo da linguagem; e reciprocamente uma teoria da tradução que não seja

em sua tradução da *Bíblia*), mas o trabalho a partir exclusivamente de sua concepção de ritmo me parece se dar de modo demasiado intuitivo, sem balizas mais concretas, por recusar o trabalho baseado no descontínuo.

Imagino, assim, que caso eu siga minhas investigações no futuro, dificilmente se desfaçam alguns pressupostos conflitantes com o pensamento de Meschonnic (como, por exemplo, a proposição meschonniciana de se conceber poesia e prosa como uma só forma discursiva, desde que carregadas de ritmo), o que resultaria ao meu ver na manutenção da **natureza eminentemente linguístico-métrica** de qualquer coisa que eu venha a formular (ainda que modulada por aspectos históricos e por uma certa e bem-vinda desconfiança meschonniciana em relação ao uso indiscriminado do conceito de "metro" nas reflexões sobre o ritmo).

Vejamos de que modo as reflexões e oposições elaboradas até este ponto do artigo (e que são, por ora, ainda largamente inconclusivas) contribuirão para a prática tradutória de um poema de Ingeborg Bachmann e de outro de Peter Waterhouse.

*

Ingeborg Bachmann (1926-1973) foi uma poeta, romancista, contista, autora de peças radiofônicas, ensaísta, libretista e tradutora austríaca[15].

Um de seus mais destacados estudiosos contemporâneos, Hans Höller, descreve em *Ingeborg Bachmann* (2001) a ascensão estratosférica da autora que com apenas dois livros de poemas publicados em vida foi considerada por seus colegas uma das maiores vozes da poesia germanófona da segunda metade do século XX. Já em 1952, aos apenas 26 anos, Ingeborg Bachmann é convidada a participar daquele que é tido como o mais influente círculo literário da época, o *Gruppe 47*, que lhe concede em 1953 seu prêmio anual, afirmando em seu discurso de atribuição que ela seria "Repräsentantin der jungen 'deutschen' Literatur" ["representante da nova literatura 'alemã'"] (HÖLLER 2001: 74); Bachmann se torna meses depois capa da revista *Der Spiegel* (18 de agosto de 1954); e

reflexão de uma prática não passará de linguística da língua aplicada ao discurso, ou seja, de não pensamento.]

[15] A apresentação de Bachmann e a posterior tradução de seu poema se baseia (inclusive em muitos momentos textualmente) nas apresentação e tradução que realizei em minha dissertação de mestrado, *O aspecto rítmico na tradução de cinco poemas de Ingeborg Bachmann* (2018), defendida na Universidade de São Paulo e disponível em seu banco de teses e dissertações.

tem seus poemas chamados de "neue Römische Elegien" ["novas Elegias Romanas"][16] (HÖLLER 2001: 75). Nas duas décadas seguintes (e apesar de ter parado de publicar livros de poemas em 1956 – que, no entanto, continuou escrevendo, mas que só foram publicados postumamente – e de ter se dedicado dali em diante exclusivamente à prosa, gênero textual no qual a crítica da época a achava inferior e o qual descrevia como "ein trübes Gewässer" ["uma água turva"], "preziös-anachronistische Prosa" ["prosa precioso-anacrônica"], "Lesestoff für jene Damen, die beim Friseur oder im Wartezimmer des Zahnarztes in Illustrierten blättern" ["leitura para aquelas senhoras que folheiam revistas no cabeleireiro ou na sala de espera do dentista"] (HÖLLER 2001: 159), até sua morte prematura em 1973, Bachmann recebe ainda muitos outros prêmios de grande importância, culminando enfim naquele que é o mais influente prêmio de língua alemã, o Prêmio Georg Büchner (1964).

Após sua morte, o reconhecimento crítico só se ampliou, somando-se ao reconhecimento como poeta aquele outro, como prosadora, que lhe fora negado em vida. Resultado de toda essa trajetória é ter o crítico estadunidense Peter Rilkins, já em 1991, resumido a recepção internacional da obra de Ingeborg Bachmann nas seguintes palavras: "equal to the best of Virginia Woolf and Samuel Beckett" ["igual ao melhor de Virginia Woolf e Samuel Beckett"] (FILKINS 1991).

Quanto ao cenário atual de traduções da autora para o português, realizei em outro trabalho o seguinte levantamento, que cobre o período até junho de 2018:

> Até o momento pude encontrar *publicadas* em português poucas obras da autora (tanto no Brasil quanto em Portugal), a saber: *O tempo aprazado* (tradução de Judite Berkemeier e João Barrento. Lisboa: Assírio e Alvim, 1993), *Ingeborg Bachmann* (tradução de Vera Lins. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013), *Trinta Anos* (tradução de Leonor Sá. Lisboa: Relógio d'Água, 1988), *Malina* (tradução de Ruth Röhl. São Paulo: Siciliano, 1993). No início de 2017 publiquei duas seleções de poemas da autora: alguns na antologia *Lira argenta* (São Paulo: Selo Demônio Negro, 2017) e alguns na plaquete *Dito ao anoitecer* (São Paulo/Lisboa: Selo Demônio Negro; Hedra; Douda Correria, 2017). Há também, de modo muito esparso, contos, excertos e poemas soltos publicados em outras antologias ou revistas, como por exemplo o "Ondina parte" (In: Langerbucher, Wolfgang. (org.). *Antologia do moderno conto alemão*. Tradução de Iris Strohschoen e Betty Margarida Kunz. Porto Alegre: Globo, 1969).
>
> Quanto às traduções de poemas publicadas em revistas especializadas e/ou na internet, pude encontrar apenas as seguintes: quatro minhas na revista *Cisma* da USP e outras seis na revista *Escamandro*; uma por Claudia Cavalcanti na revista *Qorpus* da UFSC; três por Adelaide Ivánova na Revista Modo de Usar; e quatro assinadas por Sephi Alter e Renato Suttana no site *O arquivo de Renato Suttana*. (BARRETO 2018: 84)

[16] Referência à célebre série de poemas de Goethe.

Enquanto traduzia os cinco poemas de Bachmann (depois somados à tradução integral de seu primeiro livro, *Die gestundete Zeit*; e à tradução de poemas centrais de seu segundo livro, *Anrufung des Großen Bären*, poemas de juventude e poemas postumamente publicados – traduções essas ainda inéditas), percebi que a definição de ritmo que eu provisoriamente propunha funcionava para a tradução de Bachmann. Explico: a poesia de Bachmann é uma poesia de embate constante entre o arcaico e o moderno, entre o fixo e o livre, entre o escuro e o claro – é uma poesia em *chiaroscuro*. Isso se concretiza na própria concepção formal de – aventuro-me a dizer – toda a sua obra poética, pelo menos na publicada em vida: enquanto a maior parte da poesia germanófona **de metro fixo** se organiza desde Martin Opitz (1597-1639) e August Buchner (1591-1661) (BURDORF 2015: 88) através da sequência de um único pé métrico[17] (ao menos idealmente, ou seja, refiro-me aqui à cadência tal qual apontada por Massaud Moisés, que é a estrutura programada e virtual de um verso), Bachmann, seus antecessores e alguns de seus contemporâneos produzem poesia **em verso livre** a partir do **uso sequencial de pés métricos variados**, de modo que a estreita ligação dessa forma específica de verso livre com o verso fixo é ainda fortíssima. Outro ponto que indicaria a tensão entre arcaico e novo em Bachmann seria o modo como pouco ou nada da poesia bachmanniana de verso livre chega a soar como por falta de palavra melhor chamaremos aqui de prosaica (talvez porque, somado ao seu uso estrutural dos pés métricos variados, haja o emprego de vocabulário bastante precioso por parte da autora). Esse modo de construção altamente metódico do verso livre foi já discutido por diversos teóricos, principalmente por aqueles que estudam as poesias germanófona e anglófona modernas, assim como as grega e latina antigas. Por outro lado, na poesia de Bachmann postumamente publicada a estruturação acima descrita já se realiza pouco, como podemos perceber no poema "Keine Delikatessen", esse sim passível de se descrever como prosaico[18]. Esses últimos poemas já se aproximam mais (ao menos formalmente) da produção poética dos autores das gerações seguintes, em seu empenho de levar o poema ao rés do chão, ou de trazer ao poema traços daquele (falo aqui de gerações muito *en passant*, visto que contemporâneos da chamada *Trümmerliteratur* e até alguns antecessores da autora já produziam poemas

[17] O outro grande tronco da poesia germanófona de metro fixo é o da poesia helenizante, que emula estruturas complexas e rigorosas de elegias, odes e hinos gregos. Ele foi introduzido por Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803) e depois consolidado por sua adoção – permanente ou não – por Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805), Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770-1843), Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) e outros poetas de destaque (BURDORF 2015: 93).

[18] Há uma tradução do poema publicada por mim na Revista Escamandro (12 de junho de 2018) com o título "Iguaria nenhuma".

como os que atribuo majoritariamente aos autores das gerações seguintes; um exemplo deles seria Hans Magnus Enzensberger (1929-)). De qualquer forma, não por coincidência alguns desses poemas de Bachmann postumamente publicados são atualmente os mais populares da autora (além do "Keine Delikatessen", o "Eine Art Verlust" e congêneres).

Assim, se boa parte da produção poética de Bachmann se organiza através do uso regular ou irregular de pés métricos, não é de se surpreender que uma proposta de conceituação métrico-linguística do ritmo que priorize as repetições regulares ou irregulares de unidades sonoras e sua relação com as imagens que veiculam (ou seja: bastante afim às conceituações de Massaud Moisés) me tenha sido tão útil na tradução dos poemas de Bachmann. Foi-me possível, por exemplo, realizar a escansão completa dos poemas da autora depois traduzi-los de modo a criar uma estrutura formalmente análoga em português, marcando-a graficamente nos pontos onde há 1) a **mesma sequência** de células métricas em português em relação ao verso alemão correspondente, onde há 2) uma **sequência análoga**, e onde não há 3) **nenhuma correspondência** de células métricas (em verde se a sequência é a mesma, em amarelo se é análoga, e em preto se não há correspondência). Reproduzo abaixo o poema "Die gestundete Zeit" de Bachmann (que dá título ao primeiro livro da autora) e sua tradução, já com as escansões e com as marcações gráficas na escansão da tradução, tal qual acima descritas (para acompanhar o processo de tradução, vide BARRETO 2018: 89-98).

Die gestundete Zeit	
Es kommen härtere Tage.	u – u – u u – u
Die auf Widerruf gestundete Zeit	u u – u (–) u – u u –
wird sichtbar am Horizont.	u – u u u u –
Bald mußt du den Schuh schnüren	– – u u – – u
und die Hunde zurückjagen in die Marschhöfe.	u u – u u – (–) u u u – – u
Denn die Eingeweide der Fische	(–) u – u (–) u u – u
sind kalt geworden im Wind.	u – u – u u –
Ärmlich brennt das Licht der Lupinen.	– u – u – u u – u
Dein Blick spürt im Nebel:	u – (–) u – u
die auf Widerruf gestundete Zeit	u u – u (–) u – u u –
wird sichtbar am Horizont.	u – u u u u –
Drüben versinkt dir die Geliebte im Sand,	– u u – (–) u u – u u –
er steigt um ihr wehendes Haar,	u – u u – u u –
er fällt ihr ins Wort,	u – u u –
er befiehlt ihr zu schweigen,	u u – u u – u
er findet sie sterblich	u – u u – u
und willig dem Abschied	u – u u – u
nach jeder Umarmung.	u – u u – u
Sieh dich nicht um.	– u u –
Schnür deinen Schuh.	– u u –

Jag die Hunde zurück.	u u – u u –
Wirf die Fische ins Meer.	u u – u u –
Lösch die Lupinen!	– u u – u
Es kommen härtere Tage.	u – u – u u – u

(BACHMANN 2011: 47)

O tempo postergado

Dias piores virão.	– u **u – u u –**
O tempo por ora postergado	u – u u – u u u – u
se mostra no horizonte.	**u – u u u u –** u
Logo terás de atar teu sapato	**– u** u – u – u u – u
e fazer com que os cães voltem ao pátio.	**u u – u u – – u** u – u
Pois que as tripas dos peixes	**– u – u** u – u
esfriaram expostas.	u u – u u – u
Débil arde a luz dos lupinos.	**– u – u – u u – u**
Tua vista peleja na névoa:	u u – u u – u u – u
o tempo por ora postergado	u – u u – u u u – u
se mostra no horizonte.	**u – u u u –** u
Tua amada afunda ali no areal,	**– u – u – u – u** u –
ele envolve o cabelo ondulante,	**u u – u u – u u –** u
ele lhe corta a palavra,	**– u u – u u –** u
ele lhe ordena que cale,	**– u u – u u –** u
ele a tem por efêmera	**– u u – u u –** u u
e disposta ao adeus	**u u – u u –**
a cada abraço.	**u – u u – u**
Nada procures.	**– u u –** u
Ata o sapato.	**– u u –** u
Faz que voltem os cães.	u u **– u u –**
Lança os peixes ao mar.	**u u – u u –**
Extingue os lupinos!	u **– u u – u**
Dias piores virão.	– u **u – u u –**

No entanto, se essa conceituação métrico-linguística de ritmo, que tinha como base textos de Massaud Moisés, pareceu-me funcionar no processo de tradução de Ingeborg Bachmann, já não funcionava mais quando me deparei com a poesia de Peter Waterhouse.

Peter Waterhouse (1956-) é um poeta e tradutor, também austríaco, cuja primeira obra *Menz* (1984) só fora publicada 11 anos após a morte de Bachmann. Publica prolificamente até o presente e seu mais recente livro foi lançado apenas alguns meses atrás: *Equus. Wie Kleist nicht heißt* (2018). Waterhouse tem sido constantemente considerado um dos mais significativos poetas da virada do século XXI, e já recebeu quase todos os prêmios que um autor germanófono poderia receber, entre eles o Prêmio H. C. Artmann (2004), o Prêmio de Literatura da Cidade de Viena (2008), o Prêmio Ernst Jandl (2011) e o Grande Prêmio Nacional Austríaco (2012). Até onde me foi possível

averiguar, os únicos poemas de Waterhouse em língua portuguesa no momento são três traduções minhas publicadas na revista virtual *Escamandro*.[19]

A poesia de Waterhouse se estrutura de modo muito diverso daquele de Bachmann.

Não me parece muito desacertado dizer que um dos deslocamentos mais importantes da literatura no século XX foi a aproximação da linguagem realizada na poesia com a linguagem cotidiana, ao rés do chão. Em outras palavras: uma fuga da aura comumente atribuída à poesia, e essa fuga se deu por muitas vias: a do humor, a do prosaísmo, a da participação política textualmente expressa. Não se pode dizer, é claro, que elementos como o humor fossem inéditos na poesia, já que não faltam exemplos desde no mínimo os poetas da Grécia Antiga. O que afirmo, no entanto, é que as gerações que produziriam principalmente na segunda metade do século XX elevaram elementos como o humor ou o despojamento a níveis de generalização altíssimos. Isso implica, estruturalmente, o abandono ou o uso apenas irônico do vocabulário precioso da chamada "alta poesia"; na recusa do tom solene; assim como no abandono da modulação metódica e cerrada de células métricas recorrentes, em favor de uma escrita que se aproximasse da fala cotidiana.

Repito que quando falo aqui em gerações me amparo em abstrações – que por sua própria natureza não podem deixar de ser homogeneizantes, e talvez até *apagantes* ("effaçantes", na nomenclatura de Meschonnic [MESCHONNIC 2008: 61]). Assim, Bachmann e o já citado Hans Magnus Enzensberger são cronologicamente contemporâneos, eram inclusive amigos, mas a poesia sombria e por vezes hermética de Bachmann sempre se aproximou mais daquela de seus antecessores (Johann Wolfgang von Goethe, Johann Christian Friedrich Hölderlin, Hugo von Hofmannsthal (1874-1929) e Rainer Maria Rilke (1875-1926), para nomear alguns) do que daquela de seus contemporâneos cronológicos (há exceções, como a proximidade de sua escrita com a de Paul Celan (1920-1970)). Não é novidade esse traçar de linhas de contemporaneidade no campo das artes que não se limitem pelas demarcações cronológicas, e isso pelo menos desde as conceituações de "paideuma pessoal" derivadas de Leo Frobenius (1873-1938), Ezra Pound (1885-1972) e Haroldo de Campos (1929-2003). Então se traço aqui gerações de autores, o faço consciente das dificuldades do termo geração.

[19] Traduzi recentemente, na íntegra, sua obra *passim* (1986), que passa ainda por algumas revisões e por ora não tem editora.

De qualquer forma, o leitor de poesia brasileira perceberá que movimento semelhante de *prosaicização* de autores como Enzensberger se deu nas últimas décadas também entre nós, especialmente a partir da década de 1970, com a geração de poesia marginal. Exceções nas literaturas germanófona e lusófona são autores como Durs Grünbein (1962-) e Bruno Tolentino (1940-2007), respectivamente, exemplos bem-acabados de poesia mais tradicional na virada do século.

Peter Waterhouse me parece, no entanto, pertencer a um momento ainda posterior a esse da *prosaicização* do poema: mantém-se algum tipo de *prosaicização* do tom ou do vocabulário, porém o traço central de sua poesia é um uso estruturante da **exposição de linhas de raciocínio**, frequentemente bastante abstratas (apesar de se demonstrarem em imagens concretas e simples), o que traz aos poemas de Waterhouse uma espécie de (aparente) despersonalização. São poemas que, na falta de expressão melhor, chamo de poemas de elucubração, que encontra ao meu ver um expoente brasileiro na poesia de Marília Garcia, principalmente em *Um teste de resistores* e *Câmera lenta*.

Foi durante a tradução do livro *passim* de Peter Waterhouse que me vi obrigado a reformular as reflexões acerca do ritmo citadas mais acima. Nas primeiras tentativas, criei para os poemas de Waterhouse a estrutura de escansão métrica que criava ao traduzir Bachmann, mas rapidamente notei que os versos truncados em português (ainda que metricamente mais próximos dos em alemão) não me pareciam fazer jus aos versos limpos e (aparentemente) naturais de Waterhouse. Comecei a imaginar que nesse modo de escrever poesia seria de se esperar que a alternância de células métricas dentro de uma oração (não necessariamente de um verso) não fossem programadas, e que o primado de estruturação do poema estivesse na alternância e na inter-relação de **palavras-chave** e/ou de **linhas de raciocínio**. Assim, como a poesia de Waterhouse contradiz o que eu vinha formulando sobre o ritmo, foi necessário refletir sobre sua poesia e propor uma estrutura de tradução para a mesma que permitisse, ao menos em teoria, realizar em português as potencialidades do poema original. Uma proposta a partir já não das células métricas, e sim das repetições e variações de orações e palavras-chave; ou seja: a partir dos paralelismos sintático e semântico.

Leiamos por ora, então, o poema “Worüber schweigen wir?” de seu livro *passim*.

Worüber schweigen wir?

Es ist ein Herausfallen (furchtbares Herausfallen wunderbares Herausfallen): Im Beispiel lassen sich die Bäume fallen: Unten heraus kommt was uns schmeckt, und wir nennen es mit demselben Mund Aprikose (furchtbarer Marillenfall wunderbarer Marillenfall): Jeder fällt und was süß schmeckt, heißt mit demselben Mund Kuß. Kuß heißt: Hier wird geschwiegen. Worüber? Hier wird geschwiegen über das Herausfallen.

Baum = Wiese. Haus = Keller. Gott = Regen = Frosch. Senkrechte Verwandlung = Waagrechte Verwandlung. Verwandlung heißt: Hier wird geschwiegen. Worüber? Keller unter dem Haus schweigt über das Haus.

Wir stolpern in den Keller und schweigen dort. Aber mit der Treppe kommen wir ins Haus und essen oben das unten gefundenen Morellengelee. Aber meint hier: Nach dem furchtbaren Stolpern machen wir eine Verwandlung und schweigen wunderlich. Worüber schweigen wir?

Zusammenfassung des Gedichts:

Jemand ist, indem er sich als Speise ein Obstgelee vornimmt, in ein Liebesspiel mit Morellen verwickelt. Ein anderer ist, indem er sich als Speise ein Obstgelee vornimmt, in ein Liebesspiel mit Marillen verwickelt: Marille ist wie Gott als furchtbarer Frosch oder wie Haus als furchtbarer Keller. Aber aus dem Furchtbaren ist die Speise geholt worden. Aus dem Furchtbaren, das gefallen ist, kommt etwas, das anders ist und unbeständig und schweigsam.

(WATERHOUSE 1986: 35)

O poema acima é bastante representativo de boa parte da produção de Peter Waterhouse. De modo geral, a primeira impressão que se tem da poesia de Waterhouse é a de estranhamento: as ideias são simples, as palavras são simples, mas elas são organizadas de modo tão atípico que essa dúzia de palavras no poema – usadas diariamente por um falante do alemão – ganha de repente contorno insuspeito, nuances inauditas. O mesmo se dá com as premissas e conclusões que se intercalam constantemente em sua poesia, como se se tratasse no poema de uma caça a uma afirmação final e definitiva, um verbo, um sentido completo que finalmente justificaria o poema, e no qual este desembocaria; o que se busca, no entanto, não é alcançado, e então a caça tortuosa pelas veredas do pensamento lógico se torna (ainda que e talvez justamente porque o poema graficamente acabe) sem fim: infinita. Os limites da linguagem se demonstram à luz da própria linguagem enquanto se trata da linguagem: a poesia de Peter Waterhouse é uma crítica da linguagem através de si mesma. Se a palavra

é sempre insuficiente e suas buscas sempre em alguma medida fracassadas, é justamente esse fracasso intrínseco o que o poeta dá a ver.

Nessa caça fadada ao fracasso se empregam várias artimanhas – armadilhas – linguísticas: neologismos a partir de duas ou mais palavras simples, proposição e contraste de premissas, conclusões parciais, silogismos, exemplificações, sinais matemáticos (de adição, de subtração, de igual). Como ocorre de modo geral nas linhas filosófica que se pretendem mais precisas, há uma grande repetição de termos na medida em que os elementos de um argumento lógico precisam ser sempre renomeados e retomados para que haja clareza no mesmo. Nisso se dá o caráter quase hipnótico dos paralelismos sintático e semântico waterhousianos.

Como já referido algumas páginas atrás, minhas primeiras tentativas de tradução do livro *passim* de Waterhouse resultaram, na minha opinião, em fracassos: o apuro com a alternância das células métricas em cada verso resultou em versos bastante truncados e herméticos, o que não condiz com os versos em alemão, que são de fato racionalmente labirínticos, mas verbalmente cristalinos. Se o hermetismo e a linguagem sombria de Bachmann me davam ensejo a todo tipo de experimentação com a disposição dos elementos do verso e possibilitavam recorrer a palavras desusadas (e, portanto, maior margem de manobra nos processos tradutórios), a poesia de Waterhouse não me dava tais possibilidades. Apesar de não me debruçar neste artigo sobre as premissas de Haroldo de Campos ou de seu processo tradutório da transcriação, creio que a afirmação abaixo, feita em seu seminal "Da transcriação: poética e semiótica da operação tradutória" (publicado originalmente em 1987), contemple bem as dificuldades de se traduzir autores que não se mostram linguística e imageticamente exuberantes (e isso não se aplica apenas a autores infanto-juvenis ou de romance policial, como Campos parece insinuar):

> "quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação". (Exemplifico: do ponto de vista da *transcriação*, traduzir Guimarães Rosa seria sempre mais possível, enquanto "abertura", do que traduzir José Mauro de Vasconcelos; traduzir Joyce mais viável, enquanto "plenitude", do que fazê-lo com Agatha Christie). A disjunção poesia/prosa deixava de ser relevante frente a essa noção de "tradução criativa", onde a condição de possibilidade se constituía, exatamente, com apoio no critério da dificuldade. Eu não conhecia, àquela altura, o lema de Lezama Lima: "Sólo lo difícil es estimulante", mas ele corresponderia ponto por ponto à minha concepção do traduzir como *re-criação*. (CAMPOS 2011: 16, no original)

Assim, a grande dificuldade tradutória ao trabalhar com Waterhouse é a de se ater o tradutor a meia dúzia de palavras (com alguns neologismos, é certo, mas mesmo eles

originados de algumas poucas palavras simples) e a orações predominantemente diretas. O malabarismo das orações invertidas é vedado ao tradutor de Waterhouse.

Aqui Henri Meschonnic parece prover o suporte que Massaud Moisés e os demais teóricos mais *metricistas* (ainda que muitos dentre eles diferenciassem metro/cadência de ritmo) não podem, ao meu ver, prover.

O pensamento de Meschonnic (especialmente na caracterização de seu elemento fulcral, o ritmo) parece ser um importante elo no entendimento da poesia contemporânea (mas não só, é claro), principalmente da mais experimental. Se por um período histórico bastante largo uma boa parte da poesia germanófona trabalhou de fato com a alternância de pés métricos (e, por outro lado, com o verso helenizante, mas que também traçava paralelos com pés métricos – os gregos e latinos), isso já não se aplica a uma parcela significativa da poesia das últimas décadas (como sempre, há exceções – além do já citado Durs Grünbein, poder-se-ia citar também Jan Wagner (1971-) e muitos outros). No Brasil se dá fenômeno semelhante, talvez até de forma mais decisiva do que nos países de língua alemã: entre nós a cisão estrutural da geração marginal da década de 1970 foi ainda mais profunda do que a anterior, dos modernistas de 1922, e só se aprofundou de lá para cá. São poucos os poetas brasileiros de maior renome ainda em atividade na virada do século nos quais é possível encontrar traços (mesmo que pulverizados dentro do verso livre) de pés métricos ou de versos tradicionais. Exceções são Ferreira Gullar (1930-2016), que desenvolveu trabalho longo na juventude com as redondilhas do cordel, o que se nota no decorrer de quase toda a sua obra posterior; Hilda Hilst (1930-2004); Ivan Junqueira (1934-2014); o já citado Bruno Tolentino; Alberto da Cunha Melo (1942-2007); Paulo Henriques Britto (1951-) e poucos outros. É interessante notar, *en passant*, que nos últimos dez anos houve (e há) algo como um sutil reavivamento dos versos e pés métricos fixos, ainda que muitas vezes pulverizados em meio ao verso livre. Alguns nomes são Paulo Ferraz (1974-), Érico Nogueira (1979-), Leonardo Antunes (1983-), Guilherme Gontijo Flores (1984-), Renan Nuernberger (1986-) e Rafael Tahan (1989-). Não por coincidência, quase todos eles leem e traduzem poesia em grego antigo ou latim.

Nesse panorama em que uma parcela significativa da poesia da virada do século não remete mais aos pés métricos e aos versos fixos, não se sustenta mais aquilo que eu propunha na dissertação de mestrado em relação ao ritmo.

Assim, se 1) o ritmo (entendido de maneiras diferentes) é considerado tanto por Moisés quanto por Meschonnic central na constituição de um texto poético

(especificamente na constituição **do poema** para Moisés; na constituição **da escritura com forte oralidade** para Meschonnic); se 2) a tradução que se empreende num dado momento é a tradução de um tal texto poético; e se 3) esse texto poético a ser traduzido não se estrutura nem a partir de pés métricos e versos fixos, nem a partir da pulverização deles dentro do verso livre; parece-me então nesse caso, por fim, infinitamente mais interessante trabalhar tal tradução a partir da formulação um pouco mais opaca e abrangente de Meschonnic acerca do ritmo. Ou seja, do ritmo como um:

> continu dans l'organisation du mouvement de la parole dans l'écriture [qui] n'est pas seulement rythme pausal, rythme de groupe, rythme de position, rythme de syntaxe, rythme de répétition, c'est aussi le rythme prosodique, le récit du récitatif, pas seulement le récit du sens des mots. (MESCHONNIC 2008: 62)

Em minha tradução do poema "Worüber schweigen wir?", muitos foram os elementos pontuais que me levaram a ver com novos olhos a força da proposta meschonniciana de ritmo: a ausência de sequências identificáveis de pés métricos; a repetição de certas palavras ("Herausfallen", "heißen", "furchtbar", "schweigen") e orações ("worüber schweigen wir?", "hier wird geschwiegen"), quase como um mote ou um eco; a quebra formal de qualquer expectativa que se poderia ter do gênero "poesia" ("Zusammenfassung des Gedichts:", ao qual se seguem seis linhas que vão de uma pauta à outra da folha, como tradicionalmente acontece no gênero prosa); a sintaxe estranha (faltam artigos para diversos substantivos ["Keller unter dem Haus schweigt über das Haus"], algumas frases que não se completam ou começam inesperadamente, muitos verbos que são omitidos); o uso de sinais da matemática ("Baum = Wiese."); a criação de orações bastante lógicas, mas a partir de elementos insólitos ("in ein Liebesspiel mit Morellen verwickelt", "Gott als furchtbarer Frosch"); e a substantivação da língua alemã levada aqui ao extremo (se é certo que a língua alemã comporta mais substantivações do que a portuguesa, Waterhouse leva essa característica a um ponto bastante extravagante ["es ist ein Herausfallen"; "furchtbarer Marillenfall"]). Todos esses elementos (em conjunto, não individualmente) caracterizariam o ritmo de Peter Waterhouse no poema "Worüber schweigen wir?".

As particularidades estruturais da escrita de Waterhouse (e nenhuma delas de ordem métrica) obrigam o leitor ou o tradutor que se debruce sobre ela com um aparato teórico tradicional a reavaliar tal aparato. A crise e a crítica da linguagem que se manifestam na poesia de Waterhouse colocam também os meios de avaliação dessa poesia em crise e em posterior crítica.

Assim, de modo a não produzir uma tradução "effaçante" (ou seja, *apagante*) de Peter Waterhouse, e sim uma tradução que "efface l'effacement des effaçantes" ["que apague o apagamento das *apagantes*"] (MESCHONNIC 2008: 62)[20], decidi tentar não traduzi-lo a partir da criação de pés métricos análogos (já que o original alemão não fora construído com base em pés métricos), e sim a partir da produção em português de um texto que carregue estranhezas e idiossincrasias análogas às do texto alemão "Worüber schweigen wir?", tal qual descritas dois parágrafos acima. O poema como um todo foi a unidade levada em conta nessa tradução[21] e as características apontadas acima (traços do descontínuo) serviram apenas como baliza ou farol às tomadas de decisão, como pistas ao ritmo do poema de Waterhouse no entender meschonniciano.

A tradução é, até o momento, a que se segue:

Sobre o que calamos?

É um Cair-Cá-Para-Fora (Cair-Cá-Para-Fora terrível
Cair-Cá-Para-Fora maravilhoso): no exemplo caem-se
as árvores: cá para baixo
cai o que nos agrada o paladar, e com a mesma boca o nomeamos
Damasco (terrível cair de alperce
cair maravilhoso): todos caem,
e o que é doce quer dizer, com a mesma boca,
Beijo. Beijo quer dizer: Aqui Se Cala. Sobre?
Aqui se cala sobre o Cair-Cá-Para-Fora.

Árvore = Prado.
Casa = Porão.
Deus = Chuva = Rã.

[20] La traduction selon le signe —la traduction courante— est donc ce qu'il faudrait désormais appeler une effaçante. Elle efface le continu, le rythme au sens du continu et elle efface son propre effacement. Le problème poétique est d'effacer l'effacement des effaçantes. [A tradução segundo o signo – a tradução corrente – é, então, aquilo que se faz necessário chamar doravante de uma apagante. Ela apaga o contínuo, o ritmo no sentido do contínuo, e ela apaga seu próprio apagamento. A questão poética é apagar o apagamento das apagantes.] (MESCHONNIC 2008: 61)

[21] A unidade poética é o poema, e não as unidades linguísticas que ele contém. (MESCHONNIC 2007 apud FALEIROS 2009: 2)

Metamorfose Vertical = Metamorfose Horizontal. Metamorfose quer dizer:

Aqui Se Cala. Sobre?

Porão sob a Casa cala sobre a Casa.

Tropeçamos no porão e lá calamos. Mas

pela escada subimos à casa e

em cima comemos a geleia de amarena achada embaixo. Mas significa aqui:

Depois do terrível tropeçar nós nos

metamorfoseamos e calamos maravilhosamente.

Sobre o que calamos?

Resumo do poema:

Alguém – ao decidir comer geleia de frutas – se enreda num jogo amoroso com amarenas. Outro – ao decidir comer geleia de frutas – se enreda num jogo amoroso com damascos. Damasco é como Deus feito rã terrível ou como casa feita terrível porão. Mas é do terrível que a comida foi trazida para cá. Do terrível que recaíra é que nasce algo que é raro e volátil e calado.

*

Se é verdade que é ponto pacífico entre Massaud Moisés e Henri Meschonnic que o ritmo seria o elemento central da escritura que se convencionou chamar no ocidente de poema (mas não só dele, para Meschonnic), e que portanto o tradutor de poesia deveria partir desse mesmo elemento fulcral em seu trabalho tradutório, é também verdade que não há quase nada em comum entre os entendimentos dos dois autores em relação a tal termo. Se os contrastei neste artigo, foi por entender que a oposição de noções tão distintas de um elemento central como o ritmo pode trazer ganhos ao trabalho teórico e prático com o mesmo.

É ainda muito cedo para apontar concretamente se sequer alguns traços de pensadores tão divergentes quanto Massaud Moisés e Henri Meschonnic podem ser incorporados sob a égide de um único entendimento do fenômeno do ritmo. A proposta de Moisés – que representa um trabalho com o descontínuo – me parece restrita demais na lida crítica ou tradutória com a poesia mais recente tanto em língua portuguesa quanto em língua alemã; a proposta muito mais vigorosa de Meschonnic, por outro lado, parece-me solucionar todas as questões tradutórias abstratas que enfrentei até o momento, tanto

em relação à poesia mais tradicional quanto em relação à contemporânea, mas sua recusa (programática) a uma metodologia detalhada do processo tradutório (ou seja: recusa do trabalho com o descontínuo) parece oferecer graves dificuldades à prática tradutória – que, segundo Meschonnic, deveria ser o objeto de transformação por parte da teoria[22], para o qual no entanto o autor oferece pouco amparo concreto.

Em dimensão muito menor do que a dos dois grandes teóricos, é claro, também minha formulação na dissertação de mestrado acerca do ritmo me parece hoje insuficiente, já que delimita de modo a-histórico e muito inflexível qual deveria ser necessariamente a configuração do ritmo na poesia escrita em uma dada língua.

No entanto, creio que tanto o processo de tradução do poema "Die gestundete Zeit" de Ingeborg Bachmann e do poema "Worüber schweigen wir?" de Peter Waterhouse quanto a leitura atenta de Massaud Moisés e Henri Meschonnic podem suscitar entendimentos (e formulações) bastante ricas do nebuloso fenômeno do ritmo. Se o ritmo segue nos escapando das mãos, tanto melhor: o fracasso em prendê-lo é já também testemunho de sua natureza.

Referências bibliográficas

AZEVEDO FILHO, Leodegário de. *A técnica do verso em português*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

BACHMANN, Ingeborg. *Sämtliche Gedichte*. München: Piper, 2011.

BARRETO, Matheus. *O aspecto rítmico na tradução de cinco poemas de Ingeborg Bachmann.* 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BURDORF, Dieter. *Einführung in die Gedichtanalyse.* 3. ed. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler, 2015.

CAMPOS, Haroldo de. Da transcriação: poética e semiótica da operação tradutora. In: CAMPOS, Haroldo de. *Da transcriação*: poética e semiótica da operação tradutora. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2011. p. 9-30.

CANDIDO, Antonio. *Estudo analítico do poema*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

FALEIROS, Álvaro. Gesto sobre um poema de Hilda Hilst em francês. *Tradução em Revista*, Rio de Janeiro, n. 6, 2009, p. 1-9.

FILKINS, Peter. The murderer in her dreams. *The New York Times*, New York, 10 fev. 1991. Disponível em: https://www.nytimes.com/books/99/10/03/nnp/bachman-malina.html. Acesso em: 12 nov. 2018.

HÖLLER, Hans. *Ingeborg Bachmann.* 5. ed. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 2001.

MESCHONNIC, Henri. *La rime et la vie*. Paris: Verdier, 1989.

[22] Le rôle de la théorie est de transformer les pratiques, le rôle des pratiques est de mettre à découvert les théories. [O papel da teoria é transformar as práticas, o papel das práticas é expor as teorias] (MESCHONNIC 2008: 62)

MESCHONNIC, Henri. *Le rythme et le discours*. Paris: Larousse, 1982.

MESCHONNIC, Henri. Manifeste pour un parti du rythme. *Berlol*, [*S. l.*], 1999. Disponível em: http://www.berlol.net/mescho2.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

MESCHONNIC, Henri. *Éthique et politique du traduire*. Paris: Verdier, 2007.

MESCHONNIC, Henri. Traduire au XXIè siècle. *Quaderns*, Barcelona, n. 15, 2008, p. 55-62.

MESCHONNIC, Henri. Traduire: écrire ou désécrire? *Scientia Traductionis*, Florianopólis, n. 7, 2010, p. 2-22.

MOISES, Massaud. *A criação literária*: poesia. São Paulo: Cultrix, 1993.

NEUMANN, Daiane. A presença de Saussure e Benveniste em Henri Meschonnic. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGENS E ENSINO, 5., 2013, Pelotas. **Anais** […]. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2013. p. 1-15.

PROENÇA, Cavalcanti. *Ritmo e poesia*. Rio de Janeiro: Simões, 1955.

WATERHOUSE, Peter. *passim*. Reinbek: Rowohlt, 1986.

Recebido em 18 de dezembro de 2018
Aceito em 25 de fevereiro de 2019

Ficcionalização do testemunho em *A morte do inimigo*, de Hans Keilson

[Fictionalizing the testimony in *Der Tod des Widersachers*, from Hans Keilson]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372238168

Patricia Andrade[1]

Abstract: As we consider the literary works taken as part of the Literature of Testimony, we can observe the prevalence of autobiographical texts relating the atrocities of Nazi persecution and concentration camps. However, there are also many fictional texts, autobiographical or otherwise, that tell of such experiences and others related to the sufferings caused by National Socialism to a large part of the European population. Analysing Hans Keilson's *Der Tod des Widersachers*, we try to determine the signposts of fictionality that distance the novel from a possible autobiographical reading, and reflect on the ethical and aesthetic implications of Keilson's fictionalizing his own experiences.

Keywords: Hans Keilson; ficcionality; testimony.

Resumo: Ao considerarmos as obras que compõem a Literatura de Testemunho, podemos observar a prevalência de textos autobiográficos relatando as atrocidades da perseguição nazista e dos campos de concentração. No entanto, há também muitas obras ficcionais, de teor autobiográfico ou não, que narram tais experiências e outras relacionadas aos sofrimentos causados pelo nacional-socialismo a grandes parcelas da população europeia. Ao analisarmos a obra *Der Tod des Widersachers*, de Hans Keilson, procuramos determinar os índices de ficcionalidade que a afastam de uma possível leitura autobiográfica e refletir sobre as implicações éticas e estéticas de Keilson haver ficcionalizado experiências próprias.

Palavras-chave: Hans Keilson; ficcionalidade; testemunho.

1 Gêneros da escrita sobre a Shoah

Em meio à profícua literatura que surgiu e se disseminou a partir do Holocausto e sobre temas a ele tangentes, encontram-se numerosos textos de diferentes tratamentos quanto à questão da autoria: textos autobiográficos de sobreviventes, ficções de sobreviventes e ficções de autores sem experiência própria da catástrofe. Todos entretecem uma rede discursiva e um *corpus* que tem se consolidado, desde a literatura de resistência (ainda

[1] Department of Spanish and Portuguese, Brigham Young University, 3190B JFSB, Provo UT 84602-6702, Estados Unidos. E-mail: patriciabaialuna@gmail.com. ORCID: 0000-0002-8985-1068

(cc) BY-NC

durante as décadas de 1930 e 1940) até publicações recentes de testemunhas ou descendentes de vítimas do nazismo. Ao analisarmos o romance *A morte do inimigo* [*Der Tod des Widersachers*], de Hans Keilson, procuramos identificar os índices de ficcionalidade que mostram que, embora permeado de referências à realidade e de experiências possivelmente associadas à biografia de Keilson, o autor optou por elaborar uma obra ficcional. Buscamos, ainda, refletir sobre as consequências – estéticas e pragmáticas – de tal preferência e valorização do ficcional.

Inicialmente estabelecemos, portanto, a oposição fundamental em nossa leitura do romance: o ficcional divergindo do relato autobiográfico, e este último o consideramos nos moldes da escrita de Primo Levi, por exemplo, em que há o estabelecimento de um pacto autobiográfico. A partir deste pacto, o leitor já não questiona a todo tempo se determinadas passagens narradas realmente aconteceram ou não, mas toma-as por acontecimentos reais segundo o relato fiel – ainda que se considere a inexatidão da memória, pela qual se pauta tal relato – do narrador-autobiógrafo.

Para Philippe Lejeune (2014: 30), "o pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade [autor-narrador-personagem], remetendo, em última instância, ao nome do autor, escrito na capa do livro". Tal afirmação pode estar presente desde o título, desenvolver-se no preâmbulo e ser confirmada ao longo do texto (*ibidem*: 37). Para ilustrar nosso exemplo, observamos que o prefácio de *É isso um homem?* afirma:

> fui deportado para Auschwitz só em 1944. [...] A necessidade de contar "aos outros", de tornar "os outros" participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares. O livro foi escrito para satisfazer essa necessidade em primeiro lugar, portanto, com a finalidade de liberação interior. [...] Acho desnecessário acrescentar que nenhum dos episódios foi fruto de imaginação. (LEVI 1988: 7-8)

A última frase da citação acima expressa o intento de fazer uma "narração retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, [focalizando] sua história individual" (LEJEUNE 2014: 16). Embora o nome do autor só apareça ao final na narrativa (*ibidem*: *p.* 169), menções ao próprio como "o italiano", à sua formação como químico ou por seu número de prisioneiro, estão presentes em vários pontos do texto. Dessa forma, o leitor estabelece com a obra um pacto autobiográfico, considerando-a relato fiel da experiência de Primo Levi, sob sua própria perspectiva.

A obra de Hans Keilson, por sua vez, não estabelece tal pacto, primeiramente pela ausência do nome do narrador-personagem; além disso, vários outros aspectos textuais e pragmáticos aproximam a obra de um romance, como procuraremos demonstrar adiante.

Ao tratar do tema da ficcionalidade, deixamos de lado as vertentes panficcionalistas pós-modernas (RYAN 1980), que consideram haver algum nível de ficção em toda forma de escrita. Em primeiro lugar, estabelecemos o conceito de ficção aqui utilizado como toda forma de criação intencional, planejada e consciente por parte do autor, em virtude de alguma intencionalidade: esta pode ser a de literalmente criar, fantasiar ou apenas conferir maior poeticidade à narrativa. Está relacionada à elaboração literária que Bunia (2018) cunhou *estetogenia*, e de que Zipfel (2001: 20) destaca o aspecto estético (*literarische Fiktion als ästhetische Fiktion*). Portanto, não nos atemos à presença do elemento ficcional que preenche as lacunas da memória ou que se insere com a subjetividade do relator até mesmo em textos históricos. Baseamo-nos em um conceito pragmático de ficção como modalidade literária, com suas próprias convenções.

2 Ficcionalidade: marcas textuais e questões pragmáticas

Ao destacar a tensão entre o teor autobiográfico e a ficcionalidade na obra *A morte do inimigo*, desejamos apontar para os índices de ficcionalidade do romance e refletir sobre as consequências, ou possível intencionalidade do autor ao ficcionalizar tantas experiências reais de sua biografia. O campo da narratologia analisa o nível estrutural do texto e aponta para as marcas ali presentes que dão indícios do caráter fictício da história. Embora alguns considerem a ficção como modo de recepção de um texto (ZIPFEL 2001: 17), investigaremos nas páginas seguintes a aplicabilidade dos índices de ficcionalidade listados por Genette (1990) e definidos por Zipfel (2014: 103) como: "Als Fiktionssignale werden dann alle Werk-Informationen verstanden, mit Hilfe derer man im konkreten Fall die Entscheidung, einen Text als fiktional anzusehen, begründen kann".[2]

Há, entretanto, muitos elementos no texto que remetem a experiências sabidamente vividas por Keilson. Disso atesta Ulrike Weymann (2013: 74), em seu artigo "Erinnerung und Wirklichkeitsverlust in *Der Tod des Widersachers*", mostrando que a chave (ou pacto) para a leitura da obra não parece ser tão definitiva, em princípio. O narrador-protagonista de *A morte do inimigo*, que em nenhum momento é nomeado, é judeu, e foi durante sua infância que o nacional-socialismo chegou ao poder. Keilson compartilha essa mesma experiência: de origem judia, nascido em 1909, assistiu em sua

[2] "Entende-se por sinal de ficção toda informação relativa à obra, com ajuda da qual pode-se justificar a leitura da mesma como texto ficcional". (Esta e demais traduções da autora).

adolescência ao período pós-Primeira Guerra, à República de Weimar e a todos os problemas sociais e econômicos da época, que fomentaram o fortalecimento da extrema-direita e a ascensão do nazismo.

O narrador-protagonista em dado momento da narrativa intradiegética (KEILSON 2013: 25) – pois, como veremos, há no romance dois níveis narrativos – se diz professor de Educação Física, outra característica em comum com Hans Keilson. Estudante de medicina em Berlin, este precisou interromper seus estudos por conta de sanções nazistas à instrução dos judeus; para se sustentar, Keilson trabalhou em escolas para judeus (como professor de Educação Física) e atuou também como músico durante sua juventude.

Assim como o Keilson da vida real, o narrador manteve-se por bastante tempo à margem de qualquer movimento de resistência ao nazismo. Somente anos mais tarde, já no exílio holandês, o autor tomou parte em atividades clandestinas de apoio aos refugiados e a crianças traumatizadas pela guerra, em virtude de sua especialização em psicanálise e, posteriormente, em psiquiatria.

Desconhecendo a biografia de Keilson, entretanto, ao leitor passariam despercebidas tais correspondências; *A morte do inimigo* é um romance com coerência interna, e o conhecimento dos vários aspectos da vida do autor que se encontram representados no romance lançam luz, para o pesquisador, sobre o procedimento de criação literária de Keilson, que ficcionalizou sua biografia.

Na página 73 do mesmo artigo de Weymann, lemos a seguinte citação, em que Keilson comenta a relação entre sua obra e suas próprias experiências:

> In diesem Buch [Das Leben geht weiter, U.W.] habe ich die Geschichte vom wirtschaftlichen Niedergang eines kleinen Selbständigen, meines Vaters, erzählt, die Vernichtung einer Existenz, zutiefst verknüpft mit den Wirren der Nachkriegszeit. Es war auch meine Geschichte. [...] Jetzt erst wurde mir bewusst, dass die damalige Selbstanalyse und die Beschreibung von Entwicklungen, soweit ich sie damals übersehen konnte, nur ein Teil der Selbstdarstellung waren. Den anderen, den des jungen Juden im damaligen Deutschland des aufkommenden Nationalsozialismus, schrieb ich erst in den Niederlanden mit dem Roman *Der Tod des Widersachers*, der in 1959 in Deutschland erschien. (WEYMANN 2013: 73)[3]

[3] "Neste livro [*Das Leben geht weiter*] contei a história do declínio econômico de um pequeno autônomo – meu pai –, a destruição de uma existência, profundamente ligada aos efeitos do pós-guerra. Era também minha história. [...] Apenas agora tomei consciência de que a autoanálise de então e descrição dos desenvolvimentos, tanto quanto pude relevá-los na época, eram apenas uma parte da autorrepresentação. A outra parte, do jovem judeu na Alemanha do nacional-socialismo emergente, escrevi primeiramente na Holanda com o romance *A morte do inimigo*, publicado na Alemanha em 1959."

Um levantamento mais detalhado poderia revelar outras confluências entre a biografia de Keilson e passagens de *A morte do inimigo*; mas a forte correspondência não basta para constituir a obra como autobiografia. Observe-se que o próprio Keilson se refere à obra como *romance*. Para Weymann, a forma está entre romance, ensaio e reflexão. Anna Parkinson (2013: 101) também aponta para a relação próxima entre os ensaios de Hans Keilson e seus romances. Ainda assim, sabemos que grande parte de uma obra ficcional é constituída por referências ao mundo real. O princípio de *minimal departure*, assim chamado por Marie-Laure Ryan, estabelece que a leitura de uma obra de ficção deve se afastar da representação do real o mínimo possível para permitir a criação da ficção em si – do elemento inventado. Asserção semelhante fez Frank Zipfel (2001: 86), chamando-a de "*Realitätsprinzip*", e também Umberto Eco (2002) já comentara que o mundo da ficção segue as mesmas leis e reproduz em grande parte as relações e elementos do mundo real.

Na obra em questão, em que não se nomeia o protagonista, temos um caso especialmente ambíguo quanto ao modo de leitura:

> Ein eindeutiges Fiktionssignal homodiegetischer Erzählungen ist die beschriebene Nicht-Identität des Autor-Namens mit dem Erzähler-Namen. Man findet jedoch auch homodiegetische Erzählungen ohne Nennung des Namens der Erzählerfigur. Bei solchen Erzählungen entfällt der Namensvergleich als Grundlage der Entscheidung, ob der Text als fiktional oder faktual anzusehen ist. Derartige Texte, wie z.B. Marguerite Duras´ L´amant, scheinen es aber gerade darauf anzulegen, den Status des Textes in der Schwebe zu halten und damit dem Leser sowohl eine fiktionale wie auch eine faktuale Lesart zu ermöglichen. (ZIPFEL 2001: 141)[4]

Enquanto o elemento paratextual identifica *A morte do inimigo* como romance, sua estrutura narrativa nos faz lê-lo como o caso especial e ambíguo de que comenta Zipfel. A mesma indeterminação é sugerida por Philippe Lejeune ao definir o que chama de *pacto zero* entre autor e leitor: "Não apenas o personagem não tem nome, mas o autor não firma nenhum pacto. A indeterminação é total. [...] O leitor, segundo seu humor, poderá ler essa narrativa no registro que quiser" (LEJEUNE 2014: 35). Passamos, portanto, à nossa primeira pergunta: qual o tipo de leitura a obra de Keilson engendra? Se o autor vivenciou, de fato, tantas das experiências que compõem *Der Tod*, que elementos o

[4] "Um sinal ficcional característico das narrativas homodiegéticas é a [já] descrita não identificação do nome do autor com o nome do narrador. Entretanto, há também narrativas homodiegéticas que não nomeiam o narrador. Nessas narrativas, a comparação de nomes não serve de base para decidir se o texto deve ser considerado ficcional ou factual. Tais textos, como, por exemplo, *L'Amant*, de Marguerite Duras, parecem se concentrar em manter o status do texto em suspenso e, assim, permitir ao leitor tanto uma leitura ficcional como factual."

afastam da escrita autobiográfica que comumente marca a chamada literatura de Testemunho, e da qual demos Primo Levi como exemplo?

Para Stephan Braese (2010), trata-se de um "testemunho dissidente". Podemos considerá-lo testemunho na medida em que "transmite uma perspectiva subjetiva" (GALLE 2018a: 178) sobre o nacional-socialismo; contudo, não se trata de um testemunho do genocídio dos campos de concentração, como comumente é tematizado nas obras testemunhais. Este aparece de forma secundária na obra de Keilson, nos capítulos em que o narrador relata o triste destino de seus pais e seu sentimento de impotência perante esse destino. O mesmo é constituído de forma altamente poética a partir da figura da mochila que o pai do narrador-protagonista havia deixado preparada para o caso – ou melhor, para quando viessem buscá-los. Dentro da mochila, diversos itens de uma sociedade civilizada, como um livro, sabonetes e toalha – seriam levados para o lugar onde se destituía cada um de sua humanidade. Quanto à biografia do autor, sabe-se que seus pais foram mortos em Auschwitz. O testemunho que se presta, contudo, é dissidente, pois não trata dos campos de concentração, como em geral se encontra na assim chamada Literatura de Testemunho: a perspectiva subjetiva oferecida é sobre outros aspectos do acontecimento histórico que foi o nazismo, como a figura de um líder essencial ao movimento, a ameaça que pairava sobre judeus com a crescente popularização de suas ideias, os sentimentos do jovem que cresceu em meio ao fortalecimento dessas ideias, a impossibilidade de permanecer neutro em meio a esse cenário.

Apesar desses citados e de tantos outros elementos verificáveis na realidade, a atenta leitura da obra afasta-a cada vez mais de uma autobiografia, e aproxima-a da definição de romance autobiográfico, como postulou Philippe Lejeune:

> Chamo assim todos os textos de ficção em que o leitor pode ter razões de suspeitar, a partir das semelhanças que acredita ver, que haja identidade entre autor e personagem, mas que o autor escolheu negar essa identidade ou, pelo menos, não afirmá-la. (LEJEUNE 2014: 29)

Para confirmar a suposição de que a leitura mais plausível da obra é a de um romance autobiográfico, passamos a destacar os elementos que nos fazem ler a obra como ficção: *Fiktionssignale*, para Frank Zipfel, ou índices de ficcionalidade, conforme tradução da obra de Genette.

3 Índices de ficcionalidade em *A morte do inimigo*

Um primeiro aspecto ficcional do romance se revela em suas primeiras e últimas páginas: inicia-se a narração em primeira pessoa, com o narrador explicando a origem do texto que vem a seguir, e que constitui a maior parte do romance. Sobre essa moldura extradiegética, podemos considerá-la como uma primeira marca de ficção, além de iniciar a problematização da autoria. O narrador relata ter recebido um pacote com o manuscrito (que constitui a narrativa intradiegética) de um advogado holandês, o qual, por sua vez, o teria recebido de um cliente, "um homem de trinta e poucos anos que às vezes o consultava sobre inócuos assuntos comerciais" (KEILSON 2013: 7) e que pouco depois desaparecera temporariamente em busca de segurança. O manuscrito estava em alemão, e o fato de seu autor ter procurado refúgio e ser perseguido, além de outras referências à ocupação e ao fim da guerra sugerem que seu autor seria um alemão que fugira da perseguição nazista e se asilara na Holanda, envolvendo-se em atividades clandestinas de falsificação. Aproxima-se, portanto, da figura de Keilson e afasta-se do mesmo ao narrar que o suposto autor trouxera seus pais para viver ali também (como já mencionamos, os pais de Hans Keilson foram mortos em Auschwitz-Birkenau). Assim, a figura do autor-narrador-personagem da narrativa intradiegética em muito corresponde a Keilson, mas ainda traz a ressalva de um elemento ficcional que nos impede de vê-la como autobiografia.

Quanto ao relato extradiegético, constitui-se em grande parte do diálogo entre o narrador em primeira pessoa, que nos apresenta o manuscrito, e o advogado que o entregara. Neste diálogo, destacamos a incerteza que se estabelece com relação à autoria do manuscrito na parte que abre o romance:

> Comecei a indagar sobre o autor, mas não obtive resposta. Sabia que o advogado falava alemão com fluência, e cheguei a desconfiar que o texto fosse dele. Fiz perguntas cautelosas. Ele riu e se limitou a dizer: "Leia se quiser". (KEILSON 2013: 8)

Na segunda parte da narrativa extradiegética, que fecha o romance, o narrador e o advogado conversam mais sobre o manuscrito e seu suposto autor:

> "Por que ele não veio buscar suas notas depois da guerra?", perguntei. O advogado deu de ombros. Continuou a fumar.
> "Eu não entendo", prossegui.
> "Muitos não vieram buscar suas coisas quando a guerra acabou."
> "É diferente."
> "Você acha que ele ainda está vivo?"
> "Foi ele que disse isso, descreveu a morte de seu inimigo."
> O advogado pensou um pouco, olhou-me nos olhos e mordeu o lábio inferior.

> "Ele morreu", disse. [...]
> "Mas e as coisas que escreveu?"
> "Fantasia", revisou ele laconicamente. (KEILSON 2013: 254)

Eva-Maria Konrad (2015: 7), ao comentar o que chama de "ficção editorial", afirma que não é a existência do autor-editor (neste caso, o narrador da narrativa extradiegética) que é inventada, mas sim sua função. Diferentemente de Genette, que considera a ficção editorial como um paratexto, Konrad toma o prefácio como parte da ficção. Ao declarar a morte prematura do autor do manuscrito em confronto com um oficial, o narrador extradiegético assume a função de ficcionalizar o texto intradiegético; assim, sutilmente se estabelece, por meio da moldura extradiegética, um pacto romanesco. Podemos ratificá-lo listando outros *Fiktionssignale* presentes na narrativa intradiegética.

O capítulo 10 traz a narração de uma cena em que o protagonista e sua namorada estavam no apartamento dela quando chegaram seu irmão e alguns amigos. Embora nesse ponto da narrativa o narrador não se lembrasse do nome da namorada, o que se segue são 50 páginas de um diálogo entre os personagens, em que os amigos e o irmão da moça descrevem, ainda que meio hesitantes, a ocasião em que vandalizaram um cemitério judeu. Enquanto o esquecimento do nome da namorada confere verossimilhança à narrativa autobiográfica, como lacuna da memória, o relato da cena é feito em minúcias de detalhes:

> "Já tínhamos recebido as passagens", disse o mais novo. "De modo que fomos para L., ninguém se conhecia, nem na estação nem no trem, isso eu percebi pela maneira como eles olhavam para mim. A viagem durou mais ou menos uma hora e meia, e, quando chegamos a L., estava anoitecendo. [...] E, assim, seguimos pelas ruas, lá onde o bosque sobe o morro e chega até as primeiras casas. Entramos numa trilha que envereda pela floresta e dá numa torre de vigia" (KEILSON 2013: 178).

Além dos detalhes da própria empreitada fúnebre são também detalhados gestos e disposições relativas ao próprio diálogo entre personagens: pausas, risos intercalados, expressões faciais e entonações. Para Käte Hamburger (apud GENETTE 1995: 761), a **presença de cenas detalhadas e de diálogos reportados extensos** pode ser incluída entre os índices de ficcionalidade; embora não seja absolutamente proibida na narrativa histórica ou memorialista, transgride sua verossimilhança, pois exigiria uma memória excessivamente prodigiosa. Além da cena que compõe o capítulo 10, há muitos outros diálogos reportados, extensos no romance (KEILSON 2013: 17, 32, 91). Embora não se valha do discurso indireto livre, a narrativa é rica em longas cenas e reprodução de longos diálogos, o que também costuma ser associado à ficção (ZIPFEL 2014: 110).

De forma semelhante e pelas mesmas razões acima mencionadas, as **descrições extensas** também são marcas da escrita ficcional. Dentre outras presentes na obra, há a descrição da loja de departamentos onde o protagonista trabalhou durante um certo período. Ocupando várias páginas do capítulo cinco, a descrição inclui detalhes arquitetônicos do prédio em que se situava a loja, a disposição dos departamentos em seu interior, os produtos que lá podiam ser encontrados, impressões e fragrâncias que se sentiam.

> Mas na loja, embaixo, na rua por onde passavam os transeuntes, estendia-se uma fileira de amplas vitrines [...] e ao longo do centro da fachada, como se tivessem sido colados, pendiam os multicoloridos anúncios que chegavam à altura do portal [...]. E então você entra num salão alto, cuja iluminação vem da claraboia lá em cima. O salão se afunda à direita e à esquerda feito dois braços abertos para recebê-lo. [...] você sente no ar uma leve aragem, um cheiro de folhas de pinheiro, de sabonete, de perfumes e de talco, de pentes, bolsas e cachecóis. (KEILSON 2013: 82-83)

A descrição ainda se estende longamente mesclando percepções objetivas e subjetivas. O narrador situa seu leitor naquele universo de beleza e desejo que era a loja, ao mesmo tempo que resgata suas próprias sensações naquele ambiente, utilizando-se da narrativa no tempo presente. Dessa forma, o leitor é conduzido a uma espécie de experiência de visitação à loja por meio da memória e das impressões do narrador, criando-se uma ilusão de simultaneidade. A abundância das impressões, contudo, faz-nos duvidar de que o relato se baseie apenas na memória: certamente a experiência trazida por esta foi aí ficcionalizada.

Uma das marcas ficcionais mais evidentes diz respeito ao conhecimento do narrador: **verbos de processos interiores** [*innere Vorgänge*], monólogos interiores e diferentes **focalizações** são expedientes descritos pela narratologia que Zipfel (2001: 112) destaca como paradigmáticos da escrita ficcional. Observemos alguns exemplos presentes no romance de Keilson.

No capítulo dois, o narrador e sua mãe conversam sobre o pai, suas várias atividades profissionais ao longo da vida e seus insucessos. Ao relembrarem uma ocasião em que o pai fora traído pelo funcionário de um hotel onde trabalhava, lemos: "'Ele é bom demais e confiante demais', disse a mãe, exalando um suspiro. Essa afirmação livrou-a de um fardo que trazia nas costas havia anos" (KEILSON 2013: 31). Nota-se, portanto, que o narrador **revela o sentimento da mãe**, acessando seus sentimentos atrelados ao assunto do diálogo reportado.

Em outra passagem, o protagonista vinha sendo excluído dos jogos de futebol e do convívio em geral com os outros garotos, por ser "diferente" deles (judeu, sugere a interpretação). Sua mãe então vai com ele até o campo conversar com os meninos, e lemos: "A maioria dos garotos escutou com medrosa tensão. As poucas e serenas palavras de minha mãe os surpreenderam, já que esperavam coisa diferente, um sermão ou uma ameaça" (*ibidem*: 55). Neste trecho, o processo interno ao qual o narrador nos dá acesso é a expectativa e a surpresa dos outros garotos diante da situação. Assim, nessas situações em que a narrativa de processos internos alheios nos faz questionar "como o narrador poderia saber disso?", temos outra distinta marca de ficcionalidade.

Embora não esteja listada entre as marcas de ficcionalidade de Genette ou Zipfel, uma característica de *A morte do inimigo* que se destaca ao leitor como primeiro índice de afastamento de uma escrita factual é a troca ou ocultação de nomes próprios. Como já comentamos, não se dá a saber o nome do protagonista-narrador; além disso, desconhecemos os nomes das cidades em que se desenvolve a história; e a condição de judeu do narrador, de sua família e alguns conhecidos não é explicitamente declarada: essa informação fica subentendida, suspensa na frase inacabada do pai ao tentar explicar para o narrador o porquê de terem aquele inimigo.

Quanto à figura do inimigo, do mesmo modo tem o nome ocultado. Chamado apenas de B., é um líder político que ascende durante a infância e adolescência do narrador, sendo admirado por muitos (como vários colegas do protagonista) e temido por tantos outros. É visto como um perigo para um certo grupo da sociedade – sobre o qual, por sua vez, também não se verbaliza serem judeus. Seus atributos, contexto e trajetória sugerem ao leitor uma nítida associação à figura de Hitler; por que, então, ocultar seu nome?

Segundo a verossimilhança interna do romance, o texto seria um manuscrito entregue ao narrador por um advogado holandês depois de ficar por anos enterrado em um quintal – como já comentamos ao analisar a moldura extradiegética do romance. A ocultação dos nomes seria, portanto, para proteger quem quer que estivesse de posse do manuscrito, já que não se configura dessa forma, explicitamente, um documento antinazista.

Outra marca ficcional bastante evidente é o desfecho da história. Enquanto Keilson fugiu para a Holanda, viveu meses escondido na casa de um casal holandês em Delft, envolveu-se na resistência e no apoio às vítimas do nazismo, atuou como terapeuta

e mais tarde como médico, e viveu até 2011, o narrador da história, segundo o advogado da narrativa extradiegética, morre em um confronto com um oficial nazista. A narrativa externa do advogado que recebe o manuscrito do livro esclarece que, em um inesperado encontro, o narrador e o oficial se alvejam e se matam mutuamente. Neste ponto podemos trazer de volta a questão da biografia ficcionalizada: assumidas as correspondências entre a vida de Keilson e seu personagem, qual seria o motivo desse desfecho inventado?

4 Efeitos da ficcionalização

Primo Levi, ao tratar das testemunhas dos campos de concentração, faz uma afirmação que pode ser ampliada de forma a abranger a condição dos perseguidos pelo nazismo de modo geral:

> não somos nós, os sobreviventes, as autênticas testemunhas. Quem [tocou o fundo], quem fitou a górgona, não voltou para contar, ou voltou mudo. [...] são eles as testemunhas integrais, cujo depoimento teria significado geral. Eles são a regra, nós a exceção. Nós, tocados pela sorte, tentamos narrar com maior ou menos sabedoria não só o nosso destino, mas também aquele dos outros, dos que submergiram: mas tem sido [...] a narração de coisas vistas de perto, não experimentadas pessoalmente. [...] Falamos nós em lugar deles, por delegação. (apud AGAMBEN 2008: 42-43)

Do mesmo modo que Levi e outros sobreviventes dos campos de concentração relatam e testemunham em favor dos muitos que sucumbiram, o narrador-protagonista do romance de Keilson (que logrou sobreviver através do exílio) se torna porta-voz dos que foram vítimas da perseguição nazista e não viveram para testemunhar. A experiência da qual é dado testemunho, diferentemente do maior contingente das obras desse teor pós-Holocausto, não é a dos campos de concentração e a luta diária pela sobrevivência; trata-se da formação de um indivíduo sob a sombra da discriminação e da perseguição, centradas na figura de um poderoso inimigo. Expressa-se a busca por compreender a natureza do ódio, e a necessidade de ocultar-se; mostra-se, ainda, a fatalidade do confronto com os oficiais do poder vigente, em uma época em que muitas vidas se perderam em encontros fortuitos como o que causou a morte do narrador, ao confrontar um oficial.

Como podemos observar, traços estruturais ou sintáticos do texto apontam diversos índices de ficcionalidade. Ainda que não seja possível definir um gênero "puro" baseando-se na sintaxe (SCHAEFFER 2012), é possível decidir-se, enquanto leitor, pela leitura de *A morte do inimigo* como romance autobiográfico e, portanto, ficção. Passamos,

então, ao próximo questionamento: quais as consequências e possível intencionalidade de se escolher a ficção para relatar acontecimentos tão contundentemente próximos da experiência daqueles que conviveram com o nacional-socialismo?

Eurídice Figueiredo, em sua obra *A literatura como arquivo da ditadura*, cita Jacques Rancière ao dizer que "só a literatura é capaz de recriar o ambiente de terror vivido por personagens afetados diretamente pela arbitrariedade da tortura, pela humilhação, pois, como diz Jacques Rancière, o real precisa ser ficcionado para ser pensado" (FIGUEIREDO 2017: 43).

Se os romances têm a capacidade de aproximar leitores de experiências que eles não teriam de outro modo, compreendemos a afirmação de Rancière citada por Figueiredo como o ensejo da literatura de apresentar e problematizar a realidade. Assim posto, o propósito da obra ficcional não é fantasiar a partir de temas tão críticos como a perseguição, a necessidade do exílio, o genocídio. Fatos e dados foram continuamente revelados por estudos documentais nas décadas posteriores à Segunda Guerra. Ainda falta compreender, entretanto, "o sentido e as razões do comportamento de carrascos e das vítimas" (AGAMBEN 2008: 19), e para esse inesgotável propósito, a obra de Hans Keilson serve magistralmente, explorando a formação do jovem sob a ameaça e, posteriormente, sob o antissemitismo institucionalizado. O romance aprofunda a reflexão sobre a constituição dialética do eu como contraparte do inimigo, sobre a natureza do ódio, e, no caso do protagonista de *A morte do inimigo*, sobre a resistência à própria atitude de resistência, sendo vencida pela necessidade de se posicionar, forçada pelo exílio.

Ao comentar o papel da moralidade na ficção de diferentes épocas, Bunia (2018: 97) afirma que uma das principais aplicações da ficção moderna era a discussão moral do comportamento humano. Na mesma direção, Walton (2018: 286) sugere que "obras talvez sirvam menos como veículos para argumentos 'factuais' e mais para argumentos morais". Para que uma obra que retrate qualquer aspecto do nacional-socialismo tenha impacto sobre o leitor – e possa, inclusive, influenciar sua formação moral (GALLE 2018b: 31) –, não é necessário que seja comprovadamente autobiográfica. A elaboração estética, como argumenta Figueiredo, não enfraquece a contundência do relato ou das reflexões trazidas pelo romance, mas, ao invés disso, pode torná-las mais compreensíveis ao leitor.

Helmut Grugger (2013) destaca a oscilação entre primeira e terceira pessoa no texto, assim como o uso alternado de "Du" e "man", e interpreta a alternância entre

pronomes como a possibilidade de se ler os eventos narrados para além da instância particular:

> Das fiktive "Du" dient hier wieder der intersubjektiven Anbindung an aussen, es wird Teil der vielen Perspektiven von Auβenbeobachter, figuraler Perspektive des Vaters und der Mutter, kindlichem und reflektierendem Ich sowie dessen Referenz auf das Allgemeine, welche durch das „Du" symbolisiert wird; Die traumatische Erfahrung wird als eine potentiell allgemeine codiert, welche doch als einzigartig detailliert entfaltet wird, aber sich in dieser Singularität auch anders ereignen könnte. Keilson fiktionalisiert also die Gleichzeitigkeit von singulärer Nicht-Identität und über das Individuum hinausgreifenden Aspekten des Traumas. (GRUGGER 2013: 150)[5]

A história de *A morte do inimigo*, portanto, ficcionalizada, pode ser lida não apenas como experiência traumática de um indivíduo, história particular de uma autobiografia, mas sim como experiência de muitos outros, dilemas compartilhados por tantos quantos vivenciaram o surgimento – e em muitos casos também o enfrentamento – de um inimigo.

5 Considerações finais

Embora não se possa determinar um gênero literário com base apenas em aspectos textuais, o acúmulo de marcas de ficcionalidade tende a sugerir a leitura de uma obra como ficcional, em casos ambíguos em que não há o estabelecimento claro de um pacto autobiográfico ou ficcional. Tais marcas, em grande parte sintáticas e estilísticas, apontam para a elaboração estética enquanto expediente da escrita em primeira pessoa. Esta, contudo, não diminui a contundência do relato: pelo contrário, torna-o mais compreensível ao leitor e conduze-o por experiências que, de outro modo, não poderia vivenciar.

O romance *A morte do inimigo*, de Hans Keilson, possui características de uma obra de pacto testemunhal (GALLE 2018a: 173): transcende-se a fronteira discursiva entre ficção e não ficção, pois "os livros de sobreviventes rotulados como romances não precisam apresentar comentários sobre sua fidelidade aos fatos históricos para que o público perceba a sinceridade dos relatos" (*idem* 2018: 175). A obra possui diversos

[5] "O 'tu' fictício serve como conexão intersubjetiva com o exterior, torna-se parte das muitas perspectivas do observador externo, da perspectiva figurativa do pai e da mãe, do eu infantil e reflexivo, bem como de sua referência ao geral, que é simbolizado pelo "du"; a experiência traumática é codificada como uma experiência potencialmente geral, a qual é desdobrada como singularmente detalhada, mas também poderia ocorrer de outra forma nessa singularidade. Keilson ficcionaliza, portanto, a simultaneidade da não-identidade singular e os aspectos do trauma além do indivíduo."

elementos referenciais e verificáveis na biografia do autor, entretanto a inserção desse texto enquadrado em outra narrativa secundária, seu desfecho e um considerável número de índices de ficcionalidade que procuramos apontar reforçam a sugestão à leitura do texto como *romance* autobiográfico e, portanto, ficção.

Ainda assim, a obra suscita profundas reflexões acerca da natureza do ódio, da constituição mútua entre perseguido e perseguidor, da necessidade de se posicionar e agir diante da perseguição, e da relação com o inimigo, posto aqui como principal razão para desventuras na vida do narrador e tantos outros. Se não é relato que possa ser tido como documental, a estetização do escrito não diminui a força de seu impacto no leitor, enquanto problematiza várias questões psicológica e humanamente profundas relativas ao nacional-socialismo.

A escolha de narrar experiências próprias e de postular reflexões bastante subjetivas em forma de ficção amplia o alcance da obra. À semelhança da mímese aristotélica, a ficção trata daquilo que poderia vir a acontecer a qualquer um. A leitura empática dos sofrimentos e pensamentos do protagonista-narrador homodiegético coloca o romance de Keilson em especial posição dentro do escopo da literatura sobre a Shoah.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz*. São Paulo: Boitempo, 2008.

BRAESE, S. "Dissidente Zeugenschaft: hans Keilson's *Der Tod des Widersachers* im Kontext der deutschsprachigen Nachkriegsliteratur". In: VOGEL-KLEIN, R. (org.). *Die ersten Stimmen*: deutschsprachige texte zur Shoah 1945-1963. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2010. p. 33-48.

BUNIA, R. "Uma história moral da ficção". In: GALLE, H. P. E. PEREZ, J. P.; PEREIRA, V. S. (org.). *Ficcionalidade*: uma prática cultural e seus contextos. São Paulo: FFLCH/USP: Fapesp, 2018. p. 95-110

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FIGUEIREDO, E. *A literatura como arquivo da ditadura brasileira*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2017.

GALLE, H. "O testemunho: um novo paradigma da ficção?" In: GALLE, Helmut P. E. PEREZ, Juliana P.; PEREIRA, Valéria S. (org.). *Ficcionalidade*: uma prática cultural e seus contextos. São Paulo: FFLCH/USP: Fapesp, 2018a. p. 167-186.

GALLE, H. "Pequena introdução à teoria da ficcionalidade seguida por uma bibliografia". In: GALLE, Helmut P. E.; PEREZ, J. P.; PEREIRA, V. S. (org.). *Ficcionalidade*: uma prática cultural e seus contextos. São Paulo: FFLCH/USP: Fapesp, 2018b. p. 17-45.

GENETTE, G. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Veja, 1995.

GRUGGER, H. "'Schrei ins Leere': Hans Keilsons Poetik der Intersubjektivität zwischen Sagbaren und Unsagbaren". In: SCHRÖDER, S.; WEYMANN, U.; WIDMANN, A. (org.). *"Die vergangene Zeit bleibt die erlittene Zeit"*: untersuchungen zum Werk von Hans Keilson. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013. p. 145-158.

KEILSON, H. *A morte do inimigo*. Tradução de Luiz A. de Araújo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

KONRAD, E. M. "'The Poet, he nothing affirms, and therefore never lieth'? An analysis of editorial fiction". *Diegesis*, Wuppertal, v. 4, n. 1, 2015, p. 1-17.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico*: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

LEVI, P. *É isto um homem?* Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

PARKINSON, A. "Death of the adversary: enduring ambivalece in Hans Keilson´s postwar psychoanalytic literature". In: SCHRÖDER, S.; WEYMANN, U.; WIDMANN, A. (org.). *"Die vergangene Zeit bleibt die erlittene Zeit"*: untersuchungen zum Werk von Hans Keilson. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013. p. 91-103.

RYAN, M. L. Fiction, non-factuals, and the principle of minimal departure. *Poetics*, Amsterdam, v. 9, n. 4, 1980, p. 403-422.

SCHAEFFER, J. M. "Fictional vs. Factual Narration". In: HÜHN, P. et al. (ed.): *The living handbook of narratology*. Hamburg: Hamburg University, 2012. Disponível em: http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/fictional-vs-factual-narration. Acesso em: 17 jan. 2019.

WALTON, K. "Moral na ficção e moralidade ficcional". In: GALLE, H. P. E.; PEREZ, J.P.; PEREIRA, V. S. (org.). *Ficcionalidade*: uma prática cultural e seus contextos. São Paulo: FFLCH/USP: Fapesp, 2018. p. 289-312.

WEYMANN, U. "Erinnerung und Wirklichkeitsverlust in *Der Tod des Widersachers*". In: SCHRÖDER, S.; WEYMANN, U.; WIDMANN, A. (org.). *"Die vergangene Zeit bleibt die erlittene Zeit"*: untersuchungen zum Werk von Hans Keilson. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2013. p. 71-89.

ZIPFEL, F. *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität*: analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt, 2001.

ZIPFEL, F. "Fiktionssignale". In: KÖPPE, T.; KLAUK, T. (ed.), *Fiktionalität*: ein interdisziplinäres Handbuch. Berlim: De Gruyter, 2014. p. 97-124.

Recebido em 16 de março de 2019
Aceito em 24 de abril de 2019

Partes do mito de Orfeu como *topoi* da poesia em Heiner Müller: aproximações e distanciamentos do poeta "entre instrumentos de arar"

[Parts of the Orpheus' myth as *topoi* of poetry in Heiner Müller: approximations and distances of the poet "under the ploughs"]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372238

Danilo Serpa[1]

Abstract: This article analyses passages where Heiner Müller mentions the Orpheus' myth, especially the prose poetry "Orpheus gepflügt" and the play *Der Bau*. It inquires how and to what extent his mentions and treatment of this myth can be related to a poet's characterization which reflects his concepts of poetry and might even justify elements of his own poetry and poetics. In the examination of this matter, it is presented as a result that in "Orpheus gepflügt" Orpheus serves as a contrastive figure, nonetheless, his myth can display a justification for H. Müllers poetic doing. In *Der Bau* Orpheus is initially and manifestly a refused figure and even object of mockery, however, the sequence of events in the piece shows proximities and identification between Orpheus and the play's character Poet (Dichter) (who 'quotes' the author). These considered passages of his *oeuvre* are regarded here as a kind of defense and validation of the 'work with myths' in his poetry. It is also an object of investigation the way how the author refers to and deals with ancient sources of the myth in his Orpheus' representation.

Keywords: myth; Orpheus; Heiner Müller; literature of East Germany.

Resumo: Analisando menções ao mito de Orfeu feitas por Heiner Müller, principalmente o poema em prosa "Orpheus gepflügt" e a peça *Der Bau*, inquire-se em que medida e como a exposição desse mito pode relacionar-se com uma caracterização do poeta que serve de referência ao autor e, porventura, até justificar elementos de sua poesia e poética. Como resultado dessas investigações, indica-se que, no contexto de "Orpheus gepflügt", distinguem-se objeções à figura de Orfeu. Não obstante, a representação de seu mito conforma uma justificativa para o fazer do poeta em H. Müller. Em *Der Bau*, ele é inicialmente uma figura repelida, da qual se distancia e até se escarnece, contudo, delineiam-se, por fim, convergências e mesmo uma identificação entre o poeta que se apresenta na peça e Orfeu. Considera-se que, com essas designações do mito de Orfeu, H. Müller expõe um tipo de defesa e legitimação do seu "trabalho com mitos" na própria

[1] Universidade de São Paulo, Av. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, SP, 05508900, Brasil. E-mail: daniloserpa@uol.com.br. ORCID: 0000-0002-3007-8904

CC BY-NC

poesia. Ao longo deste escrito, a articulação de fontes antigas para a representação do mito por H. Müller é perscrutada.
Palavras-chave: mito; Orfeu; Heiner Müller; literatura na DDR.

Referências ao mito de Orfeu aparecem com certa constância ao longo da obra de Heiner Müller. Elas são, em grande parte, vinculáveis ao seu texto "Orpheus gepflügt" ("Orfeu arado").[2] Supõe-se aqui que o tratamento desse mito na poesia tem o potencial de ser autorreferente. Quer dizer, por meio do mito de Orfeu podem-se expor entendimentos e concepções sobre a poesia e o papel do poeta, bem como sobre a própria atividade poética, tanto de maneira geral quanto particular, ligado a um determinado momento e lugar. Orfeu, afinal, pode ser compreendido como uma figuração do poeta provinda do mito, da Antiguidade. Diante disso, quais motivos são designados, ressaltados por Heiner Müller, em sua apresentação desse mito? Há uma aproximação entre o que se expõe no mito antigo e o fazer do poeta que se distingue na poesia do autor? Existe uma (auto)estilização sua a partir de aspectos desse mito? Orfeu diz respeito a um modelo com o qual se identifica ou do qual se distancia nesse poeta da segunda metade do século XX? Essas questões são tratadas aqui principalmente a partir da consideração de "Orpheus gepflügt" e da peça *Der Bau* (*A construção*). Neste caso, concentra-se na passagem da peça que menciona o mito de Orfeu – uma análise e interpretação mais integral de *Der Bau* excedem os limites deste escrito. Ainda relevante no contexto é a entrevista de H. Müller a Alexander Kluge, na qual os dois dialogam, entre outros assuntos, sobre Orfeu.

Este escrito se insere num âmbito de investigações que visam delinear características da representação do mito de Orfeu na literatura alemã moderna. Esta análise procura lidar basicamente com dois aspectos disso, articulando-os: o das fontes do mito que são retomadas pelo escritor de língua alemã – i.e., um aspecto da recepção literária – e o que se pode designar poetológico. Este é entendido, parafraseando R. Brandmeyer (2011: 158), como a tematização de elementos da poesia, literatura em textos literários. Sendo Orfeu uma figura do poeta, o tratamento desse mito por um autor de poesia possui potencialmente esse traço reflexivo de lidar com tópicos, elementos, questões da arte. De modo abrangente, trata-se de perscrutar o recurso ao mito antigo na literatura moderna, seus prováveis sentidos e as estratégias de sua retomada e adaptação

[2] Quando não houver indicações relativas à tradução, ela foi feita por mim. Textos literários são citados primeiramente na língua original, com tradução em nota de rodapé, enquanto textos da crítica em língua estrangeira são apresentados em tradução, com o original em rodapé.

em diferentes momentos, as quais, muitas vezes, abrem perspectivas inesperadas para observá-lo e distinguir particularidades do tempo que o refere. Heiner Müller é um autor que se ocupa ostensivamente com mitos em sua poesia (EMMERICH 1992: 288). Como se aponta esparsamente ao longo deste texto, a dimensão de terror no mito e sua relação com um modo de racionalidade é um assunto que o ocupa – uma visão geral e condensada sobre esse tema se oferece no artigo de Betinna Gruber (2003), em *Heiner Müller Handbuch*. A discussão sobre tais características do mito configura um tipo de pano de fundo deste escrito.

Segundo indicado em antologia publicada pela editora Reclam com textos sobre o mito de Orfeu, "Orpheus gepflügt" foi escrito em 1958 e publicado em 1975 (MÜLLER 2002: 228). Wolfgang Emmerich (1992: 288; 2007: 59) – que se ocupou amplamente com "Orpheus gepflügt" – assinala que o texto data de 1958. Em 2011, retomando muito dos escritos anteriormente citados de 1992 e 2007, ele (EMMERICH 2011: 342) nota apenas que esse texto de H. Müller é anterior a 1959. Além de em *Der Bau*, o mito de Orfeu, com ecos de "Orpheus gepflügt", é retratado ainda no poema "Fahrt nach Plovdiv" ("Viagem a Plovdiv") (MÜLLER 2002: 65), dos anos 1960. Em 1978/1979, H. Müller insere o texto "Orpheus gepflügt" no início de uma "Discussão sobre o pós-modernismo em Nova York" ("Zu einer Diskussion über Postmodernismus in New York"), intitulada "Der Schrecken die erste Erscheinung des Neuen" ("O terror a primeira aparição do que é novo") (MÜLLER 1989: 21).[3] "Orpheus gepflügt" aparece também no livro *Gedichte*, preparado pelo próprio autor em 1992 (MÜLLER 1992: 44), numa seção intitulada "1949…", antes da seção de poemas de "1959…" (MÜLLER 1992: 7, 49). O texto comparece, assim, em um arco que vai praticamente da primeira à última década de produção do escritor. Mais um exemplo de que o autor continuamente volta a esse texto é um vídeo com Alexander Kluge[4] que tem por tema a atualidade de Ovídio, mais especificamente das *Metamorfoses*. Heiner Müller acaba se debruçando mais sobre o mito de Orfeu, comentando-o ali. Por fim, nesse vídeo, ele lê o seu texto sobre Orfeu ("Orpheus gepflügt"). A entrevista traz uma data póstuma, 29 de janeiro de 1996. "Orpheus gepflügt" é citado na edição de H. Müller (1992: 44):

> Orpheus der Sänger war ein Mann der nicht warten konnte. Nachdem er seine Frau verloren hatte, durch zu frühen Beischlaf nach dem Kindbett oder durch verbotnen Blick beim Aufstieg aus der Unterwelt nach ihrer Befreiung aus dem Tod durch seinen Gesang,

[3] Segundo Emmerich (2011: 344, n. 34), o texto, contudo, não chegou a ser apresentado por H. Müller na ocasião.
[4] Disponível em: https://bit.ly/2Yd9evc. Acesso em: 16 jan. 2019.

> so daß sie in den Staub zurückfiel bevor sie neu im Fleisch war, erfand er die Knabenliebe, die das Kindbett spart und dem Tod näher ist als die Liebe zu Weibern. Die Verschmähten jagten ihn: mit Waffen ihrer Leiber Ästen Steinen. Aber das Lied schont den Sänger: was er besungen hatte, konnte seine Haut nicht ritzen. Bauern, durch den Jagdlärm aufgeschreckt, rannten von ihren Pflügen weg, für die kein Platz gewesen war in seinem Lied. So war sein Platz unter den Pflügen.[5]

O texto, até pela sua publicação em um livro de *Poemas* (*Gedichte*), pode ser considerado um *prosagedicht*, um poema em prosa. A disposição em prosa não deixa de fazer notar um ritmo predominantemente alternado, na maioria das vezes iâmbico: "Orpheus der Sänger war ein Mann" (*x* – *u* – *u* – *u* –). O autor também se utiliza de cláusula métrica. Duas vezes, antes de ponto final, encontra-se o segmento métrico conhecido como adônio (–uu–u): "Liebe zu Weibern" e "unter den Pflügen" (MÜLLER 1992: 44).

Nesse texto, predicados musicais e poéticos de Orfeu são ressaltados. Apesar de se incluírem aí elementos diversos em sua caracterização, trata-se em larga medida de sua designação como um poeta. Seu epíteto é "o cantor" ("der Sänger") (MÜLLER 1992: 44). Ele se distingue por seu "canto" ("Gesang"), por sua "canção" ("Lied") ("Aber das Lied schont den Sänger"/ "in seinem Lied"). Junto à qualificação geral "cantor", as palavras "canto" e "canção" possuem forte referência à poesia. *Besingen* ("besungen"), que também entra nesse quadro de relações, tem ainda um significado de "louvar pelo canto, através do canto". Nesse âmbito, é provável que, pelo menos em certa camada de sentido desse poema em prosa, Orfeu seja referido por remeter à figuração do poeta; por seu status, conferido na interação entre um plano mítico e sua retomada ao longo da história da literatura,[6] de **o** poeta. Na avaliação de Wolfgang Emmerich (2007: 59), "o texto ['Orpheus gepflügt'] […] reflete, por fim, o papel do poeta-cantor".[7] Mas reflete esse

[5] Tradução: "Orfeu o cantor era um homem que não podia esperar. Depois que perdera sua mulher, por ter relação sexual muito prematuramente depois do puerpério ou por olhar proibido ao subir do mundo ínfero depois da liberação dela da morte através do seu canto, de modo que ela voltou ao pó antes que estivesse novamente em carne, ele inventou a pederastia, que poupa o puerpério e é mais próxima da morte do que o amor a mulheres. As que foram desprezadas caçaram-no: com armas de seus corpos galhos pedras. Mas a canção resguarda o cantor: o que ele havia cantado não podia arranhar a sua pele. Camponeses, assombrados pelo barulho da caçada, correram de seus arados, para os quais não houvera lugar na canção dele. Assim foi seu lugar sob os arados".

[6] Independentemente aqui da questão de sua apreciação, Orfeu é uma figura mitológica muito profícua nas artes europeias. Devido a isto, K. Heinrich (1995: esp. 80), por exemplo, alça Orfeu à figuração, ao mitologema do artista. Como ponto de partida aqui da interpretação desse mito por H. Müller, toma-se Orfeu como um exemplo geral do poeta. Este, entendido de forma abrangente como aquele que faz poesia.

[7] No original: "der Text […] reflektiert zum Schluss hin die Rolle des Dichtersängers".

papel, ainda seguindo Emmerich (2007: 59), no contexto "das lutas de classe (dito de forma marxista, apropriado a Müller)",[8] tema ao qual ainda voltaremos.

"Orpheus gepflügt" apresenta de modo bastante conciso uma narração do mito, a qual se distingue, em grande parte, por articular elementos retratados por Ovídio nos livros dez e onze das *Metamorfoses*. Além de motivos que possuem certa recorrência na representação deste mito, Ovídio expõe, de forma algo peculiar, que Orfeu é morto com os instrumentos de trabalho de camponeses que, ao verem a horda enfurecida das mênades, mulheres do cortejo de Dioniso, deixam no campo de arado "enxadas, pesadas picaretas, longos restelos" (OVÍDIO 1984: Met. 11, v. 36).[9] Antes, elas o haviam atacado com outros objetos, como a azagaia (Met. 11, v. 7, "hastam") e a pedra (Met. 11, v. 10); ainda utilizaram como armas varas de tirso, "não feitas para essa função", torrões, galhos de árvores (Met. 11, vv. 27-39). Mas, por fim, matam e dilaceram Orfeu (juntamente com os bois no arado) com as ferramentas, os utensílios que os camponeses usam para arar.

Em "Orpheus gepflügt", algumas frases aparecem como sentenças gerais, como um tipo de inferência em relação ao que se conta de maneira mais extensa nas *Metamorfoses*, mas elas funcionam ainda em consideração ao plano narrativo do próprio poema. Em certa medida, esse poema em prosa de H. Müller se define como uma narração que é comentário e interpretação do mito, ancorados numa narrativa pregressa dele – a de Ovídio, no caso. Um exemplo disso é: "was er besungen hatte, konnte seine Haut nicht ritzen" (MÜLLER 1992: 44)[10] – quando da entrevista a Alexander Kluge, Müller também comenta assim o mito: "tudo que ele tinha cantado não podia machucá-lo".[11] Essa determinação tem sua contraparte nas *Metamorfoses*, na cena em que objetos, jogados pelas seguidoras de Dioniso contra Orfeu, são envolvidos, 'preenchidos' por sua música e poesia, tornando-se inofensivos, gentis, sendo demovidos do intento de atacá-lo (Met. 11, vv. 1-15). As *Metamorfoses* retomam aí um *tópos* muito recorrente no mito de Orfeu – diferentemente de sua morte através de instrumentos de arar, algo mais próprio de Ovídio, segundo os textos supérstites –, o *tópos* do poder da sua lira sobre pedras, árvores, mesmo animais selvagens. Orfeu seduz, encanta, amansa esses elementos da natureza mineral, vegetal, animal e não é machucado por eles ao cantar.

[8] No original: "in den (Müller angemessen marxistisch gesprochen:) Klassenkämpfen".
[9] No original: "sarculaque rastrique graves longique ligones".
[10] Tradução: "o que ele [o cantor, Orfeu] havia cantado não podia arranhar a sua pele".
[11] No original: "alles, was er besungen hatte, konnte ihn nicht verletzen" (7:37).

Heiner Müller, contudo, opera um pequeno deslocamento de tempos, o qual, junto com outros procedimentos composicionais do texto, conduz a uma articulação peculiar de sentidos veiculados em exposições anteriores, antigas, do mito. Na formulação de "Orpheus gepflügt", a 'conservação' de Orfeu é relacionada ao que ele cantara, louvara, tematizara em sua poesia, em suma: a tudo aquilo que "tinha tido lugar em sua canção" (MÜLLER 1992: 44)[12]; ou que, de outra forma, ele não desprezara. O uso de um tempo verbal que indica um passado anterior, o *Plusquamperfekt* ("was er besungen hatte, konnte seine Haut nicht ritzen")[13] (MÜLLER 1992: 44), sugere que a questão é o que havia sido contemplado em sua poesia. Não se trata exatamente do que acontece nas *Metamorfoses* (Met. 11, vv. 1-43), em que existe uma concomitância entre seu cantar e sua preservação; em que os sons harmônicos que Orfeu canta impedem que seja ferido pelos objetos que as mulheres trácias atiram contra ele. Nesse caso, na narrativa de Ovídio, o tópico que se designa é o do encantamento, poder do canto de Orfeu. Isto é algo um tanto secundário, se não sem importância, no poema de H. Müller.

'Tudo que não tinha tido lugar em sua poesia' (MÜLLER 1992: 44) é, fundamentalmente, a esfera do trabalho, representada nos instrumentos de trabalho, no trabalho algo primordial no campo, dos lavradores. No vídeo com A. Kluge citado anteriormente, H. Müller assim narra e comenta o mito de Orfeu (um pouco antes, ele acrescentara que isto é "certamente mais interpretação minha"; exposição e interpretação convergem)[14]: "então, as mulheres mataram Orfeu com arados e enxadas, quer dizer, com as ferramentas dos camponeses. Porque ele não tinha cantado essas coisas. Ele nunca cantava o trabalho".[15] A. Kluge completa que Orfeu fora, assim, "aniquilado, destroçado, dividido em pedaços com os meios do trabalho".[16] Deste modo, algo como uma vulnerabilidade, uma falta, um ponto fraco de Orfeu é seu desprezo, uma desconsideração pelo tema do trabalho e seus meios.

Em relação a esse ponto da tematização poética que se designa em "Orpheus gepflügt", W. Emmerich (1992: 289; 2007: 60) tira a seguinte consequência, em sua(s) análise(s) do texto: "se o poeta tivesse cantado os lavradores e o instrumento de trabalho

[12] No original: "Platz gewesen war in seinem Lied".
[13] Tradução: "O que ele cantara não podia arranhar a sua pele".
[14] No original: "sicher mehr meine Interpretation" (8:14).
[15] No original: "Und dann haben die Frauen den Orpheus getötet mit Pflügen und Hacken, also mit den Werkzeugen der Bauern. Weil die hatte er nie besungen. Er hat die Arbeit nie besungen".
[16] No original: "Mit den Mitteln der Arbeit vernichtet, zerschmettert, in Teile geteilt". Nesse apontamento de A. Kluge, saindo da moldura antiga, deve ressoar uma ideia de alienação através do trabalho, resultando em divisão, mesmo fragmentação no sujeito.

deles (nós ainda completamos: o trabalho mesmo), a sua solidariedade e proteção também lhe seriam dadas, ele teria se tornado completamente invulnerável, mais: imortal".[17] Essa é uma ideia geral, a que, decerto, o poema em prosa induz e que se distingue como uma determinação do fazer do poeta. W. Emmerich aponta ainda a reflexividade do que se formula em "Orpheus gepflügt" na obra de H. Müller, relacionando esse texto com os escritos do autor entre 1955 e 1965, as suas chamadas peças de produção (*Produktionsstücke*), compreendidas em sua situação histórica de (re)construção da República Democrática Alemã e do socialismo a partir dos destroços do pós-guerra. Textos dessa época citados por Emmerich (2007: 60), como *Der Lohndrücker* (*O que achata o salário*), *Die Korrektur* (*A correção*), *Traktor* (*Trator*), *Die Umsiedlerin*, *Der Bau* (*A construção*), já assinalam algumas vezes até no título que, quanto à temática, a poesia de Müller se volta então para os 'lavradores e seus instrumentos de trabalho'. Segundo Uwe Wittstock (2005: 120), "*Der Bau* pode ser lido como uma parábola da reorganização da ainda deteriorada economia da DDR".[18] Nessa leitura, a peça diz respeito à construção do novo Estado. Estreitamente vinculada com o tema do arado (*pflügen*) é a peça *Traktor*,[19] que trata, na paráfrase de Emmerich (2007: 60), da reconquista, depois da guerra, de um campo de cultivo que se tornara um campo minado.

Posição muito significativa em nosso contexto possui a peça *Der Bau* (1963/1964, publicação em 1965) (MÜLLER 1984: 158), na qual a personagem Poeta (Dichter) retoma o mote de "Orpheus gepflügt", chegando a repetir frases que estavam escritas nesse texto. Nessa peça, da qual uma sentença (*Verdikt*) do comitê central do partido (SED) em 1965 impossibilitou a encenação (SCHULZ 1980: 49),[20] diz o Poeta (MÜLLER 1984: 135):

> Letzterer [Orpheus] wurde in Thrakien von Weibern zerrissen, das heutige Bulgarien, übrigens mit Pflügen.
> "Denn das Lied schont den Sänger. Der Fleißige hatte besungen/ Alles, Gewächs und Getier und die Glieder lösende Liebe/ Aber den Grund nicht: schweißtreibende Arbeit und Werkzeug"
> Sie pflügten ihn. Das war Orpheus, ich heiße –

[17] No original: "Hätte der Dichter die Pflüger und ihr Arbeitsgerät (wir ergänzen noch: die Arbeit selbst) besungen, wäre ihm auch deren Solidarität und Schutz zuteil geworden, er wäre ganz und gar unverwundbar, ja: unsterblich geworden".
[18] No original: "Der Bau [kann] als eine Parabel auf die Reorganisation der immer noch ramponierten DDR-Wirtschaft gelesen werden".
[19] Seguindo as indicações em Müller (1987: 134), *Traktor* é escrito entre 1955 e 1961. "Comentário e montagem em 1974" ("Kommentar und Montage 1974").
[20] Schulz (1980: 49) e Hörnigk (1985: 35) apontam que a peça *Der Bau* foi encenada pela primeira vez na República Democrática Alemã (DDR) apenas no começo dos anos 1980. Diferentemente, porém, Wittstock (2005: 121) fala de uma "Premiere" antes do veredito de 1965 do SED.

Ein Dumper fährt vorbei, der Lärm schluckt den Namen. Dichter ab.[21]

A partir do contexto das peças de 1955 a 1965, Emmerich (2007: 60), em resumo, julga que H. Müller "fundamenta no muito antigo mito de Orfeu uma forçosamente nova definição da função da autoria socialista na DDR dos anos 50",[22] a saber, "a produção poética se legitima de modo atual através da aliança com a classe trabalhadora, concretamente: através da sua lida com a produção material e seu expoente, o proletariado" (EMMERICH 1992: 289),[23] mas considera ainda que "ele [Heiner Müller] claramente distingue de Orfeu o poeta 'do novo tempo'" (EMMERICH 2007: 61).[24] Destarte, o mito de Orfeu é referido, usado para uma formulação do papel do poeta. Mas uma distinção fundamental entre Orfeu e o poeta que se designa em Heiner Müller, em sua poesia, é delineada. De maneira geral, este, diferentemente de Orfeu, procura fazer seu canto sobre os instrumentos de arar, "o trabalho que impele suor"[25] (MÜLLER 1984: 135). Nesse ponto, Emmerich (2007) acentua mais o quanto Orfeu aparece em H. Müller como uma figura de contraste. Como se designa na frase do Poeta de *Der Bau*, "esse era Orfeu"[26] (MÜLLER 1984: 135): a menção ao mito trata de uma figura e um fazer poético pertencentes ao passado. De todo modo, Orfeu não deixa de significar uma referência: uma estilização, uma justificação do tratamento da temática do arar na poesia é feita por meio desse mito.

Saindo do contexto mais imediato das *Produktionsstücke*, Emmerich (1992: esp. 295-298) indica uma proximidade, que se delineia através do texto "Der Schrecken die erste Erscheinung des Neuen. Zu einer Diskussion über Postmodernismus in New York", entre o tratamento do tema da fragmentação no desmembramento de Orfeu e um enfraquecimento da ideia de autoria para H. Müller. Esse texto de 1979 alude várias vezes a Orfeu. Ele é iniciado com o próprio texto "Orpheus gepflügt" (MÜLLER 1989: 21). A menção, em seu início, ao teórico da pós-modernidade Ihab Hassan deve remeter ao livro

[21] Tradução: Este último [Orfeu] foi dilacerado por mulheres na Trácia, atual Bulgária, com arados, aliás. Pois a canção poupa o cantor. O infatigável havia cantado/ Tudo, plantas e animais e o amor que distende os membros/ Mas não o fundamento, o trabalho que faz suar e ferramenta.
Elas o araram. Esse foi Orfeu, eu chamo –
Um veículo basculante passa, o barulho engole o nome. Poeta sai.
[22] No original: "[d]er marxistische Schriftsteller Heiner Müller begründet so im uralten Orpheus-Mythos eine forciert neue Funktionsbestimmung von sozialistischer Autorschaft in der DDR der 50er Jahre".
[23] "Die poetische Produktion legitimiert sich aktuell durchs Bündnis mit der Arbeiterklasse, konkret: durch ihre Auseinandersetzung mit der materiellen Produktion und ihrem Träger, dem Proletariat".
[24] No original: "er [Heiner Müller] [setzt] den Dichter der 'neuen Zeit' eindeutig von Orpheus […] ab".
[25] No original: "schweißtreibende Arbeit".
[26] No original: "Das war Orpheus".

deste *Dismemberment of Orpheus: Toward a Postmodern Literature* (1971) (*Desmembramento de Orfeu: para uma literatura pós-moderna*), através da referência a Orfeu. Com essa alusão, a imagem do desmembramento de Orfeu, a que se induz em "Orpheus gepflügt" também pela apresentação do mito rente a Ovídio (Met. 11, vv. 36-41, 50-51), mas que não é exatamente explicitada, é mais uma vez sugerida. Mais ao final desse texto de H. Müller, Orfeu retorna novamente 'entre instrumentos de arar' como um representante, uma figuração da poesia: "duas figuras da poesia, na hora da incandescência fundindo em uma figura: Orfeu que canta entre os arados, Dédalo em voo através dos intestinos labirínticos do Minotauro"[27] (MÜLLER 1989: 24). Sem entrar em um apreciação mais detalhada desse trecho, note-se que, no que diz respeito à investigação aqui, a expressão "Orpheus der unter den Pflügen singt" ("Orfeu que canta sob os arados" ou "entre os arados") conforma uma ambivalência que assinala, de modo geral, a representação de Orfeu em H. Müller, pelo que temos visto até aqui: por um lado, aponta para o desmembramento de Orfeu, que é também sua destituição, seu sucumbir, seu aniquilamento (e não existe em "Orpheus gepflügt" o motivo de sua lira e cabeça pelo Hebro, que continuam a produzir sons, por exemplo); por outro, aponta para a poesia, o poeta entre, junto a esses instrumentos de trabalho, como se pode ver em suas *Produktionsstücke*, mais especificamente em *Der Bau*, o que remete a uma própria estilização sua como um Orfeu, só que algo transfigurado em uma relação do poeta com o trabalho de construção do socialismo.

Deixando de lado comparações entre H. Müller e Ihab Hassan em suas referências a Orfeu, bem como relações e diferenças quanto a ideias sobre autoria que se encontram em H. Müller e em teóricos da pós-modernidade, as quais nos conduziriam para além do escopo proposto para este escrito, concentra-se, a seguir, ainda em motivos do mito de Orfeu e aspectos de sua formulação, caracterização em H. Müller, sobretudo na ambivalência do *tópos* de 'Orfeu entre instrumentos de arar'. Nisso, ecos do tema do desmembramento de Orfeu em "Orpheus gepflügt" também são perscrutados em outros momentos da obra do autor. Como visto, esse texto sobre Orfeu perpassa sua obra. Na sequência, um exame mais detalhado de "Orpheus gepflügt" e dos motivos do mito aí abordados é articulado com a menção a Orfeu em *Der Bau*. Além das distinções, são sugeridas identificações entre o poeta que se apresenta em H. Müller e Orfeu,

[27] No original: "Zwei Figuren der Dichtung, in der Stunde der Weißglut verschmelzend zu einer Figur: Orpheus der unter den Pflügen singt, Dädalos im Flug durch die labyrinthischen Därme des Minotauros".

principalmente através de um motivo do mito antigo que fica subjacente em textos e falas de H. Müller aqui discutidos.

A asserção inicial de "Orpheus gepflügt" ("Orpheus der Sänger war ein Mann der nicht warten konnte")[28] (MÜLLER 1992: 44) resgata, fazendo um comentário interpretativo geral acerca dessa figura mítica, aquele que tradicionalmente talvez seja o motivo, o momento mais característico desse mito: o olhar de Orfeu que se volta a Eurídice, para trás, antes que tivessem deixado o mundo dos mortos, ocasionando a sua perda. Como contado, em relação a essa passagem do mito, de maneira bastante extensiva justamente em Ovídio (Met. 10, vv. 1-63), Orfeu vai ao Hades após a morte de Eurídice, cujo nome, aliás, não aparece em "Orpheus gepflügt" – a designação "seine Frau" ("sua mulher") (MÜLLER 1992: 44), no caso, convém a ela. Ele consegue ali através de seu canto, sua arte, permissão para trazê-la novamente, com a condição de não olhar para trás, para Eurídice, até que tivesse deixado os "vales de Averno" (Met. 10, vv. 51-52), o reino dos mortos. Orfeu transgride esse "acordo", essa "lei" ("legem") (Met. 10, v. 50), o que se indica em "Orpheus gepflügt" com a expressão "verbotnen Blick" ("olhar proibido"), perdendo-a novamente. A essa violação do olhar, ao não aguardar a saída do mundo dos mortos, liga-se a ideia de um 'não saber', 'não poder esperar', a qual se estende ainda sobre outros motivos do mito, como o da "pederastia" ("Knabenliebe") (MÜLLER 1992: 44), nessa formulação de H. Müller. A característica da pressa atribuída a Orfeu encontra também uma ilustração na metáfora do resguardo, que ele desrespeita (MÜLLER 1992: 44). O tema, tomando a forma de um desprezo, converge em sua desconsideração dos trabalhos no campo. De todo modo, a contraposição e, por outro aspecto, também a aproximação entre Orfeu e o mundo agrícola não deixam de ecoar a apresentação do mito já nas *Geórgicas*[29], de Virgílio, que, como o próprio nome indica, é um poema sobre agricultura, criação de animais; poema em que o insucesso de Orfeu, por causa de seu 'olhar proibido', em trazer Eurídice de volta à vida – o motivo do olhar para trás e sua proibição, aliás, acha-se nos textos supérstites pela primeira vez aí (DEUFERT 2010: 267) – é caracterizado como um descuido, desprezo, uma imprudência dessa figura do poeta (VIRGÍLIO 1999: 252: "incautum", Georg. 4, v. 488), que representa, assim, por determinada perspectiva, certo contraste com uma postura ideal do lavrador em seu cultivo da natureza, em relação com processos de surgimento da vida. Para além dessas

[28] Tradução: "Orfeu o cantor era um homem que não podia esperar".
[29] Texto indicado adiante com a abreviação Georg.

representações do mito em Virgílio e Ovídio, para além do âmbito do mito da catábase em torno de Eurídice, a relação que se constitui entre Orfeu e a natureza, de modo geral, pode ser abarcada, de uma feita, como uma que suprime ou elide o trabalho, na medida em que a natureza se curva a ele, ao seu canto e sua lira. De outra, tanto a harmonia que ele produz na natureza quanto o controle que exerce sobre ela com sua lira, os quais se veem em representações do mito, como nas *Metamorfoses* mesmo, suplantam ou substituem o trabalho, seus efeitos e resultados na natureza.

Em "Orpheus gepflügt", o caráter de apressado que se determina em Orfeu possui um reflexo na condução do texto, em frases comprimidas pelas preposições "durch", "nach", "bei", por exemplo (MÜLLER 1992: 44). Em consideração a isso, a ausência de algumas pausas nessas primeiras frases, que discorrem sobre o não poder esperar, também chama atenção, como a falta da vírgula entre "Mann" ("homem") e "der" ("que") ou a falta de vírgula antes de "bevor" ("antes") (MÜLLER 1992: 44), em frase que justamente indica uma necessidade de esperar pela condição física de sua mulher: "bevor sie neu im Fleisch war".[30] A própria escolha pelo texto corrido ao invés da disposição em versos, nesse poema, é um modo de evitar pausas (e tentar evitar quebras). Por vezes, H. Müller apresenta certa peculiaridade na colocação de pontuações, suprimindo-as, como se vê em "Der Schrecken die erste Erscheinung des Neuen"[31] (MÜLLER 1989: 21) ou em "So lang der Weg reicht bist du meine Last",[32] num trecho em versos da peça *Der Bau* (MÜLLER 1984: 133). Em "Orpheus gepflügt", esse procedimento parece reforçar uma aproximação entre elementos díspares, provocando mesmo um choque entre eles. Ele se coaduna aí com um efeito de estranhamento. Nesse texto, isto se relaciona também com componentes formais e de conteúdo que operam em diversos registros, através da narrativa mítica. Exemplos disso são o título, que já causa surpresa no que diz respeito à sua referencialidade e que em sua condensação até remete a uma linguagem jornalística (ZIMMERMANN 2016: 17-18); a suposição algo verista para a morte de Eurídice, em uma analogia com o tradicional motivo do 'olhar de volta'; a designação algo insólita do "puerpério" ("Kinderbett") (MÜLLER 1992: 44), em intersecção com a dedicação de Orfeu ao 'amor aos jovens'. Entre outras coisas, o choque diz respeito a um encontro entre níveis

[30] Tradução: "antes que estivesse novamente em carne".
[31] Tradução: "O assombro a primeira aparição do que é novo".
[32] Tradução: "o quanto meu caminho se estende tu és meu fardo".

distintos, âmbitos diversos, que resulta em um dilaceramento, mas também transformação de Orfeu, de seu mito, no embate com o que até então fora desprezado.

A indicação de duas mortes, duas perdas, de Eurídice tem sua correspondência no mito antigo. Uma morte se refere a que a leva ao Hades; outra, a seu retorno para lá em consequência do insucesso de seu resgate por Orfeu, de modo que a conjunção "ou" ("oder"), no início de "Orpheus gepflügt", não precisa ser entendida num sentido excludente ou talvez denotando uma indeterminação, incerteza, no paralelismo "durch zu frühen Beischlaf nach dem Kindbett oder durch verbotnen Blick beim Aufstieg aus der Unterwelt" (MÜLLER 1992: 44).[33] A ênfase na distinção de Orfeu como "homem" ("Mann"), nesse início, já deve ressaltar os aspectos amorosos, a latência sexual que faz parte desse mito. Aqui, um elemento da tradição, como a "avidez" ("avidus", Met. 10, v. 56) de Orfeu no retorno do mundo dos mortos, é reportado à relação entre Orfeu e Eurídice antes da sua passagem pelo Hades. Essa característica é retratada como algo funesto, o que vale também para a transgressão relativa ao olhar para trás. A formulação dessa passagem de "Orpheus gepflügt" induz a uma analogia entre as situações. Uma analogia entre a perda de Eurídice "pela relação sexual muito prematuramente depois do puerpério"[34] e o 'olhar para trás de Orfeu antes de ter deixado o reino das sombras' é criada, por exemplo, através da designação "antes que ela estivesse novamente em carne"[35] (MÜLLER 1992: 44). Essa sentença, pois, pode referir-se tanto à sombra de Eurídice (na imagética da mitologia grego-romana, cf. p. ex. Georg. 4, vv. 499-502; Met. 10, v. 48), que, apesar de quase voltar à vida, não chega a ter novamente uma existência viva física, pela quebra do acordo de Orfeu no Hades; quanto, num registro algo perverso, ao desrespeito do puerpério, à relação sexual antes que as condições da mulher, o seu corpo e seus órgãos se recuperassem de eventuais complicações do parto e da gestação. Através disto, em "Orpheus gepflügt", ambas as situações são equiparadas. Nessa confluência, o mito do "olhar proibido" ("verbotnen Blick") transmitido da Antiguidade, a 'morte' de Eurídice por causa de um desrespeito de Orfeu – relativo a não olhar para trás no Hades, esperar que saíssem do reino das sombras para olhar para ela –, é aproximado de uma interpretação um tanto quanto verista ou mesmo racionalista (num tipo de evemerismo) do mito, na ideia de uma violação do puerpério. Assim, a versão do

[33] Tradução: "por ter relação sexual muito prematuramente depois do puerpério ou por olhar proibido ao subir do mundo ínfero".
[34] No original: "durch zu frühen Beischlaf nach dem Kindbett".
[35] No original: "bevor sie neu im Fleisch war".

mito antigo que conta da descida de Orfeu ao Hades, de suas capacidades à lira que levam à permissão de resgatar Eurídice, mito que culmina na transgressão que a condena ao mundo dos mortos, apareceria como um tipo de embelezamento. Aliás, na formulação de "Orpheus gepflügt", não se detém muito na capacidade de Orfeu de 'tocar' a morte. Volta-se mais ao momento em que ele a perde. Mesmo sua capacidade de encantar a natureza, criar harmonia com sua música, é um motivo basicamente suprimido, modificado nesse poema para uma questão de tópica poética, na passagem do ataque pelas mênades. A descrição da morte de Eurídice como o **retorno** ao pó ("so daß sie in den Staub **zurückfiel**") (MÜLLER 1992: 44, realce D. S.) serve ainda como referência às duas situações colocadas para a sua 'perda': pode indicar uma imagem geral do destino dos seres humanos de voltar ao pó, como na sentença, na metáfora bíblica acerca da morte (Gn. 3, 19)[36], i.e., a morte terrena, bem como o **retorno** de Eurídice ao Hades após o olhar de Orfeu para trás, durante a subida ("revolutaque rursus eodem est") (Met. 10, v. 63), a volta de Eurídice para o lugar onde estava (ao próprio Hades). Nesse âmbito, "Staub" (MÜLLER 1992: 44), o "pó" lembra ainda o "fumus" ("fumo") do trecho em Virgílio que retrata o desaparecimento de Eurídice ante os olhos de Orfeu na volta do mundo dos mortos como fumaça misturando-se no ar (Georg. 4, vv. 499-502).

Um eco dessa 'explicação', interpretação verista ou mesmo racionalista-evemerista da morte de Eurídice em "Orpheus gepflügt" pode ser percebido na entrada sobre o mito de Orfeu do *Dicionário mitológico* (1770) (*Gründliches mythologisches Lexikon*) de Hederich, na seção "Eigentliche Historie und anderweitige Deutung" ("História de verdade e outras interpretações"), a qual comumente é inserida nas explanações sobre os diversos mitos do dicionário. Ali, pode-se ler:

> Essa fábula [da tentativa de resgate da mulher no Hades por Orfeu] explica-se também certamente por sua [de Orfeu] habilidade com a medicina, através da qual ele livra Eurídice de uma doença grave, mas ele, antes que ela estivesse de novo totalmente recuperada, pôs tudo de novo a perder por seu amor intempestivo.[37] (HEDERICH 2006b: 6.176)

Nessa passagem especificamente, Hederich não cita fontes da Antiguidade. Ele se apoia em Tzetzes, um erudito bizantino do século XII, e remete ao filólogo clássico

[36] Na tradução de Lutero: "Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen, bis du wieder zu Erde wirst, davon du genommen bist. Denn **Staub bist du und zum Staub kehrst du zurück**". ("Com teu rosto em suor comerás o teu pão, até que voltes a ser terra, da qual és tomado. Pois **és pó e ao pó retornarás**." (realce do texto citado).

[37] Man erkläret diese Fabel auch wohl von seiner Geschicklichkeit in der Arzeneykunst, wodurch er die Eurydice von einer schweren Krankheit befreyet, doch ehe sie noch völlig wieder hergestellet gewesen, habe er durch seine unzeitige Liebe alles wieder verderbet.

alemão dos séculos XVII-XVIII Johann Albert Fabricius. Nesse apontamento, temos também uma designação da morte de Eurídice pela intempestividade, avidez de Orfeu, pela sua falta de autocontrole, que em certa medida também vale para o motivo do mito de seu olhar para trás.

Em termos gerais, a narrativa de "Orpheus gepflügt", com a 'invenção' ("erfand") por Orfeu do 'amor sexual aos jovens' após a morte de "sua mulher" (MÜLLER 1992: 44), não deixa de ter uma correspondência – evidente que de maneira bastante mais condensada nesse texto de H. Müller – em Ovídio (Met. 10, vv. 78-85). Em "Orpheus gepflügt", esses acontecimentos são concatenados numa sequência mais direta e sem a diferença temporal explicitada nas *Metamorfoses*. Aqui, três anos se passam na narrativa ("Tertius […] annum/ finierat Titan") (Met. 10, vv. 78-79) entre o episódio em torno da morte de Eurídice (em decorrência de uma picada de cobra, aliás: Met. 10, v. 10) e sua (de Orfeu) 'invenção entre os trácios de transferir o amor a jovens rapazes'[38] (Met. 10, vv. 83-84). No caso do poema em prosa, suscita-se um choque de situações, componente que perpassa vários aspectos desse texto.

Na qualificação da "pederastia" como "mais próxima da morte do que o amor a mulheres"[39] (MÜLLER 1992: 44), distancia-se, a princípio, das reminiscências às *Metamorfoses* nesse quesito – a não ser que se considere, por exemplo, a relação da pederastia com a morte de Orfeu pelas mênades; que Orfeu, assim, já 'está mais próximo da morte', no desenrolar da narrativa. Em "Orpheus gepflügt", essa determinação da pederastia o liga mais uma vez à esfera da morte. De algum modo, a ideia de Orfeu como causador, ainda que de maneira involuntária, da morte de sua esposa se impõe também através do mito do olhar para trás. Essa relação com a morte de Eurídice não deixa de permanecer na indicação da transgressão do puerpério. O motivo do mito do olhar para trás, que visualmente pode sugerir algo de atenção, de consideração (*Rücksichtsnahme*) (HEINRICH 2003: 168), transforma-se em desrespeito, falta de precaução (*Vorsicht*), em sua identificação com a violação do puerpério.

Em linhas gerais, a recusa às mulheres por Orfeu e sua 'invenção' da pederastia após a morte da esposa (MÜLLER 1992: 44) lembra o mito em Ovídio. Ainda que a formulação não seja tão detalhada nas *Metamorfoses*, pode-se pensar que a rejeição de Orfeu às mulheres após a morte de Eurídice remonte a uma fidelidade a ela – "sive [quod

[38] No original: "ille [Orpheus] etiam Thracum populis fuit auctor amorem/ in teneros transferre mares".
[39] No original: "die Knabenliebe, die […] dem Tod näher ist als die Liebe zu Weibern".

Orpheus] fidem dederat" (Met. 10, v. 81); "he had given his troth once for all", na tradução de Frank J. Miller (OVÍDIO 1984: 71). Nessa conjuntura peculiar, o 'amor em proximidade da morte' (MÜLLER 1992: 44) distingue ainda uma maneira de aproximação com a esposa. Como seja, o modo como a 'invenção' por Orfeu dessa prática sexual é posto em "Orpheus gepflügt" contribui para sua caracterização como "homem que não podia esperar" (MÜLLER 1992: 44).

A sugestão de que a 'invenção' da pederastia por Orfeu provoca 'as que foram desprezadas' (MÜLLER 1992: 44), mulheres que por fim o matam, tem seu precedente, não único, também em Ovídio. No alemão, "Die Verschmähten" (MÜLLER 1992: 44) não precisa designar, necessariamente, um plural feminino, mas a referência às "mulheres" é próxima, tanto num plano sintagmático quanto semântico, e deve se aplicar aí em algum nível de sentido, não obstante 'as coisas desprezadas' desempenharem importante papel, de modo geral, na narrativa. Mais uma vez, o texto de "Orpheus gepflügt" mostra estar rente a Ovídio: "Die Verschmähten" (MÜLLER 1992: 44), *verschmähen* ecoa "contemptor" (Met. 11, v. 7), que é como uma das mulheres que ataca Orfeu o acusa, ao iniciar a sua ofensiva – *contemnere*, a que se liga o nome "contemptor" (também existe a forma *contempno*), é, na entrada de *verschmähen* no dicionário *Grimm*, o correspondente latino dessa palavra alemã,[40] da qual se forma "Verschmähten". É de se perguntar ainda a que tipo de 'desprezo' se refere "contemptor", em Met. 11, v. 7. Decerto, isto ecoa a rejeição ao amor das mulheres por Orfeu, após a morte de Eurídice, sua predileção pelo amor aos jovens rapazes (Met. 10, vv. 81-82). Mas essa acusação pode ser relacionada a uma questão poética, por assim dizer, ao tratamento das mulheres na poesia que Orfeu apresenta no momento em que é atacado nas *Metamorfoses*. Nessa obra, a designação de que Orfeu rejeitara o amor das mulheres e a narração do ataque pelas seguidoras de Dioniso são separadas por mais ou menos 600 versos – como aponta Segal (1989: 57), a sequência causal não é explícita nos acontecimentos do episódio de Orfeu nas *Metamorfoses* –, dos quais a maior parte é preenchida por canções que Orfeu canta na natureza. Seguindo as palavras do próprio Orfeu, o tema de sua poesia ali são 'jovens queridos por deuses ("superis") (Met. 10, v. 153) e meninas com desejo, atônitas por paixão não permitida, punidas merecidamente' (Met. 10, vv. 152-4). Numa referência mais imediata das *Metamorfoses*, talvez sua caracterização como "contemptor" (Met. 11, v. 7) se ligue ao tratamento dado às mulheres em sua poesia. Já em Fánocles, poeta do

[40] Cf. https://bit.ly/2VkumTk. Acesso em: 23 jan. 2019.

alto helenismo que escreveu um catálogo da pederastia da qual temos apenas fragmentos, a morte de Orfeu pelas mulheres é mais diretamente relacionada ao seu amor homossexual (FÁNOCLES 1990: 45, vv. 7-10). De acordo com uma motivação geral etiológica que se pode perceber no tratamento do mito de Orfeu em Fánocles, o mítico poeta é referido como o que primeiramente mostrou esse amor homossexual masculino entre os trácios, o que é um ponto em comum com H. Müller (1992: 44) ("erfand") e Ovídio. Só que, em Fánocles, não há referência a uma mulher, esposa de Orfeu. Mas, também nesse escritor do período helenístico, há outro motivo relacionado ao desprezo que se assinala para a morte de Orfeu: ele "não aprovou os desejos das mulheres" ("οὐδὲ πόθους ἤινεσε θηλυτέρων") (FÁNOCLES 1990: 45, v. 10). O verbo "ἤινεσε", que se traduziu como "aprovou", tem seu sentido ligado à fala. Entre seus significados, estão aconselhar e mesmo louvar.[41] Em relação a Orfeu, pode-se pensar no canto como lugar dessa reprovação ou mesmo falta de louvor (FÁNOCLES 1990: 45, v. 10). Assim, ainda que de forma apenas sugestiva, a questão do desprezo é relacionada a um aspecto do canto, da poesia, ao tratamento de temas pelo poeta: algo que, de maneira muito particular, se considerada essa constelação, H. Müller ressignifica em conjunção com os elementos do arar, que não teriam 'tido lugar' em sua poesia (MÜLLER 1992: 44).

O destaque, a exposição dada aos instrumentos agrícolas para a morte de Orfeu é um distintivo das *Metamorfoses*, em comparação com fontes da Antiguidade até Ovídio. Na tradição poética supérstite anterior a esse poeta romano, os objetos de arar não chegam a desempenhar papel especial, definitivo, na morte de Orfeu. Heinz Hofmann (1999: 156-157) descreve que se vê Orfeu sendo atacado com os mais variados utensílios, em representações iconográficas de antigos vasos gregos (preponderantemente século V a.C.): "espeto" ("Bratspieß"), "espada" ("Schwert"), "pilão" ("Mörserkeule"), "pedra" ("Stein"), "machado de dupla face" ("Doppelaxt"). Hofmann (1999: 157) nota a "heterogeneidade das armas, que provêm do arsenal dos guerreiros, da cozinha e da própria natureza".[42] Em Fanócles, Orfeu é morto com "cortantes espadas" (FÁNOCLES 1990: 45, v. 8). Ainda em duas estações importantes da transmissão desse mito, Virgílio e (Pseudo-)Eratóstenes, não se encontra tal menção aos instrumentos de arar (porém aos arados, aos campos, em Georg. 4, v. 522, "agros"). No entanto, o desprezo é também ali

[41] Cf. a entrada *αἰνέω*, do *Liddell-Scott*: https://bit.ly/304sf4R. Acesso em: 23 jan. 2019.
[42] No original: "Die Heterogenität der Waffen, die dem Waffenarsenal der Krieger, der Küche und der Natur selbst entstammen".

um motivo para sua morte e dilaceramento: em Virgílio, mulheres Trácias, cícones, desprezadas ("spretae") pelo lamento, pela contínua lembrança ("quo munere") do destino de Eurídice pelo cantor, despedaçam-no em ritos báquicos (Georg. 4, vv. 520-522); no grego (Pseudo-)Eratóstenes (2002: 210), em texto do século III a.C., *Catasterismos*, conta-se que Orfeu é morto pelas seguidoras de Dioniso, por ele não ter honrado esse deus e tratado Apolo, o Sol, como o maior dos deuses (ERATÓSTENES 1963: 140).

Ponto nevrálgico de "Orpheus gepflügt" é a relação entre desprezo e morte, para a qual convergem vários aspectos da sua narrativa. Existe um entrelaçamento duplo entre esses termos. Um descuido de Orfeu, tanto no que se refere à transgressão do puerpério quanto do olhar para trás no retorno, na saída do Hades, leva sua mulher à morte. Em conjunção com diversos elementos do mito, Orfeu é perseguido por seu desprezo ("Die Verschmähten") (MÜLLER 1992: 44). Por fim, um desprezo, uma desconsideração se relaciona ainda aos seus cantos, ao que ele não havia contemplado em sua poesia. Ainda que o motivo da morte de Orfeu através do uso dos instrumentos agrícolas pelas mênades esteja formulado em Ovídio, a junção desse motivo com o do desprezo, com a questão da tópica poética, do que é tratado em sua poesia, é algo próprio de H. Müller, nessa forma. Essa questão do tópico, do lugar poético se expõe no poema com a menção aos "arados, para os quais não houvera lugar na canção dele"[43] (MÜLLER 1992: 44). Extensivamente, é possível entender que se trata, de maneira geral, de um desprezo pela esfera do trabalho, representada pelos lavradores. Seguindo ainda essa sugestão inicial de desatenção ou mesmo abuso por Orfeu de alguém em estado de extenuação – a mulher no puerpério –, esse poeta parece adquirir certos traços de alheamento ou mesmo de alguém que explora, nessa sua desconsideração do trabalho produtivo. Observado dessa perspectiva – e retomando o argumento e as indicações de Emmerich (1992, 2007) –, Orfeu, essa figura do poeta, não contempla elementos a que uma produção poética que faz parte da construção do socialismo, na DDR, deve ser sensível: para além do motivo do arar, ao proletariado e seus meios de trabalho, nesse contexto.

Decerto, há, nesse poema de H. Müller, muitos subentendidos que podem ser preenchidos pelo pano de fundo do mito, i.e., por suas narrativas anteriores. Mesmo a morte e o desmembramento de Orfeu é um acontecimento que não está mostrado nessa

[43] No original: "Pflüge […], für die kein Platz gewesen war in seinem Lied".

cena de "Orpheus gepflügt", não é explicitado nessa narrativa, diferentemente de Ovídio (Met. 11, vv. 29-50), por exemplo, em que a morte do poeta, violenta, apresenta traços de suplício. A ideia de Orfeu desmembrado é trazida pelo título do poema "Orpheus gepflügt" ("Orfeu arado"), que deve referir a Orfeu transpassado e dilacerado pelos instrumentos de arar. Essa imagem se divisa também ao final do poema, em que a frase "So war sein Platz unter den Pflügen"[44] (MÜLLER 1992: 44) ecoa "Orpheus gepflügt", considerando que *unter dem Pflug sein* (estar sob o arado) é outra formulação para arar.[45]

Em "Orpheus gepflügt", pode-se, de certo modo, inferir que "as desprezadas" rasgaram a pele de Orfeu com os instrumentos de arar porque o ataque com outros objetos fracassou: "a canção poupa o cantor: o que ele havia cantado não podia arranhar a sua pele"[46] (MÜLLER 1992: 44). Nessa frase, localiza-se o outro verbo do texto, além de "spart" e "ist", no tempo presente: "schont" ("poupa"). A frase aparece destacada da narrativa, aproximando-se de um modo sentencial. Apresenta uma definição geral do "cantor", do poeta. Entre outras coisas, 'a canção poupa o poeta' remete a uma ideia de continuidade, conservação do poeta na poesia. A sentença articula ainda uma interpretação algo singular acerca da passagem do mito relativa ao ataque das mênades a Orfeu. Ela se distingue como uma conclusão que, até certo ponto, pode ser baseada no que se encontra em representações de Orfeu na Antiguidade. Um paralelismo entre seu texto e as *Metamorfoses* é feito, de maneira concisa e expressiva, pelo próprio H. Müller, que em vídeo com A. Kluge assim comenta o mito de Orfeu contado por Ovídio[47]:

> elas [mulheres trácias] jogaram pedras nele, mas pedras ele tinha obviamente cantado, as pedras dançaram em torno dele. E galhos, batiam com os galhos atrás dele, e também não deu certo, pois ele tinha cantado também as árvores. Assim, tudo o que ele tinha cantado não podia machucá-lo.

O período "a canção poupa o cantor" (MÜLLER 1992: 44) pode ser entendido como uma abstração generalizante, mas também parte – uma pequena prolepse – da narração do mito: como se conta, as primeiras "armas" usadas contra ele são inefetivas, sucedendo no ataque os instrumentos de arar. Isto é condizente com o mito antigo de Orfeu. Ele é

[44] Tradução: "Assim foi seu lugar sob os arados".
[45] O dicionário *Duden* designa as expressões *unter den Pflug kommen/ unter dem Pflug sein* como uma forma elevada de exprimir arar, "als Ackerland bestellt werden" ('ser reservado como terra para o arado, cultivável'). Disponível em http://www.duden.de/rechtschreibung/Pflug. Acesso em: 31 jan. 2019.
[46] No original: "das Lied schont den Sänger: was er besungen hatte, konnte seine Haut nicht ritzen".
[47] No original: "Sie [thrakische Frauen] haben Steine auf ihn geworfen, aber Steine hatte er natürlich besungen, die Steine tanzten um ihn herum. Und Äste, mit Ästen nach ihm geschlagen, das ging auch nicht, denn die Bäume hatte er auch besungen. Also alles, was er besungen hatte, konnte ihn nicht verletzen" (7:02).

retratado sendo capaz de encantar pedras, árvores etc. – envolvê-las com seu canto, *besingen*,[48] no vocabulário de "Orpheus gepflügt" –, mas não se transmite tal relação sua com charruas, instrumentos de arar. Mas, ainda assim, essa narração do mito por H. Müller se calca em uma supressão (esse é seu truque ou artifício, nesse aspecto) em comparação com Ovídio, cuja proximidade com "Orpheus gepflügt" se tem procurado mostrar. Tal supressão fornece mais elementos para essa interpretação, consideração própria do mito por H. Müller. Ela também pode ser percebida no modo como ele narra esse mito no vídeo supracitado. Na narrativa de Ovídio, elemento fundamental são os barulhos que as mênades produzem, os quais acabam sobrepujando a música, a poesia de Orfeu (Met. 11, vv. 1-43). Inicialmente, os objetos que as mênades atiram em Orfeu, basicamente pedras, varas, galhos, tirso, são subjugados pelo poder da lira dele; são encantados por ela, seduzidos em seu caminho, demovidos do intento de atacá-lo. Mas, devido aos gritos e sons desarmônicos das flautas, tambores, bater de mãos delas, os quais suplantam os sons produzidos por Orfeu, as coisas atiradas contra ele podem atingi-lo, com o que começa o suplício do cantor. Em outro trecho de "Orpheus gepflügt", o barulho das mênades desempenha um papel lateral: "Camponeses, assombrados pelo barulho da caçada, correram de seus arados" (MÜLLER 1992: 44). Em Ovídio, nessa passagem, os camponeses não fogem especificamente pelo barulho, mas ao verem a aproximação da horda furiosa (das mulheres) ("coloni, / agmine qui viso fugiunt") (Met. 11, esp. vv. 33-34). Algo que resulta disso é que na formulação do mito em "Orpheus gepflügt" o predicado de Orfeu de encantar objetos com sua lira é reduzido. Deveras, ele nem aparece. Significante aí é uma questão do 'lugar na poesia'. Trata-se da relação de Orfeu com os arados como tema da poesia. Todavia, o motivo do barulho que suplanta Orfeu não é completamente ausente na retomada do mito por H. Müller. Esse motivo reaparece na peça *Der Bau*, conferindo ainda outros significados para o mito de Orfeu em H. Müller. Mas, antes de analisar esse motivo no contexto da peça, destacam-se logo abaixo alguns aspectos de "Orpheus gepflügt", texto que perpassa a obra do autor, que se mostram de certo modo programáticos, tanto num contexto temporalmente mais imediato quanto num mais amplo.

"Orpheus gepflügt" apresenta não apenas conteúdos que retornam ao longo da poesia de H. Müller, como o arado e seus instrumentos, o trabalho e a produção com esses

[48] *Cantu implere* (preencher com o canto), na definição do dicionário *Grimm*. Disponível em: https://bit.ly/2J7Sylp. Acesso em: 31 jan. 2019.

instrumentos, o desmembramento, a fragmentação de uma figura, a retomada de um mito e a exposição de um caráter assombroso seu. Também no plano formal, o poema exibe, de maneira algo condensada, elementos que se mostram recorrentes na poesia do autor. Mais em relação ao teatro, Vlado Obad (1989: 158) comenta que, na obra de H. Müller do final dos anos 1980,

> há frequentemente formações que parecem caóticas, surrealistas, compondo-se tanto de passagens clownescas como também de passagens que se assemelham ao que é clássico, de quadros de gênero, citações próprias, teatros de marionetes, fantasmagorias, de elementos do teatro ritual de Artaud.[49]

Mas tais características valem, em sua quase totalidade, também para "Orpheus gepflügt". Vimos como o texto é citado em outras obras de Müller. A imagem do desmembramento remonta a um fundo ritual. O mito da poesia clássica é justaposto, por exemplo, ao puerpério. Disso, resulta uma composição que faz colidir diferentes registros, um plano mítico-clássico e um mais naturalista, no tema da perda da mulher de Orfeu, sem que se dedique muita ênfase no discernimento entre esses níveis. Por um lado, o texto se mostra em boa medida como interpretação, ancorada em Ovídio, das narrativas desse mito transmitidas pela poesia antiga. Por outro, nesse texto que se pauta em muito por conduções do pensamento, algumas considerações nele se orientam mais por analogias imagéticas. Há pontos mais soltos (e é provável que isso seja feito propositalmente, seguindo o movimento esboçado acima que é constituinte do poema) nesse texto tão suturado por reflexões acerca do mito nas *Metamorfoses*.[50]

A fragmentação na obra de H. Müller também possui esse caráter duplo, de ser componente tanto do conteúdo quanto da forma. Obad (1989: 157s.), mesmo assinalando que as primeiras peças do autor, como *Traktor* e *Der Bau*, ainda devem a sua forma em muito ao teatro épico de Brecht, ressalta já aí a tendência à segmentação da forma dramática (justamente o caráter fragmentário de *Der Bau* foi julgado como problema por parte da crítica literária da década de 1960 na DDR, cf. HÖRNIGK 1985: 45s.), à conjunção mosaica, ao "estilhaçamento das cenas" ("Zersplitterung von Szenen"), aos excertos, em vez da apresentação extensa de diferentes situações e campos sociais. A fragmentação não se restringe à forma composicional e à própria linguagem, mas perpassa mesmo as

[49] No original: "es sind oft surrealistische, chaotisch scheinende Gebilde, bestehend ebenso aus clownesken wie auch klassisch anmutenden Passagen, aus Genrebildern, Selbstzitaten, Puppenspielen, Phantasmagorien, aus Elementen des rituellen Theaters Artauds".

[50] Alguns questionamentos de Alexander Kluge acerca de "Orpheus gepflügt" na entrevista parecem manifestar algo disso. Por volta de 41:43. Disponível em: https://bit.ly/2Vu1AA0. Acesso em: 16 jan. 2019.

personagens. Como escreve Wittstock (2005: 130): "suas [de H. Müller] figuras sofrem não apenas o dilaceramento interior […], mas também são regularmente dilaceradas perante os olhos do público. […] Os membros amputados, os corpos destruídos e lacerados transformam-se em *Leitmotiv*".[51] Desmembramentos de personagens podem ser vistos, por exemplo, na peça *Die Hamletmaschine* (MÜLLER 2005 [1977]: 38) e no poema (publicado no livro *Gedichte*) "Medeaspiel" (MÜLLER 2002: 64). "Orfeu arado" é uma figura que passa por um processo de desmembramento, em referência a um episódio transmitido do mito. Utilizando essa imagem de "Orpheus gepflügt" num nível mais metafórico, como separação de partes (desmembramento) e preparação para uso (na ideia do arar), Orfeu passa por um processo analítico-compositivo, sendo 'revolvido' no tratamento de seu mito, de suas partes narrativas, nesse poema em prosa. Com sua disposição particular de motivos do mito, "Orpheus gepflügt" expõe uma consideração do que não deixa de estar em Ovídio, a qual, no entanto, recebe significados específicos no presente (de H. Müller).

'Orfeu entre os arados', "seu lugar entre os arados" ("Sein Platz unter den Pflügen") (MÜLLER 2002: 44) acaba tendo outros significados em H. Müller devido a que o arar não deixa de ser um *tópos* em sua obra. 'O seu lugar entre os arados' faz pensar na cena de desmembramento, mas também no lugar, num tópico: Orfeu entre os arados, ele sendo ali tematizado. Decerto, em "Orpheus gepflügt" temos, em certa camada de sentido, uma ocorrência de arar que evoca uma imagem de fragmentação do corpo e morte de Orfeu, mas essa atividade e esses instrumentos não são ligados apenas a conotações negativas em H. Müller. Como aponta Katharina Ebrecht (2001: 45-48), no poema "Traktoristenliedchen" (1956) e na peça *Traktor*, arar tem um sentido de preparação do campo para a frutificação, renovação, paz. O tema do arar e do maquinário trator usado para isso remonta, segundo Ebrecht (2001: 47), ao contexto dos anos 1950, em que esse assunto estava na ordem do dia pelo momento de (re)construção da DDR e de sua capacidade produtiva (também agrícola); momento em que a União Soviética dispõe para a DDR instrumentários agrícolas, "1.000 tratores", como se diz na propaganda do governo de 1952 "Freundschaft der Tat – Wie die Sowjetunion hilft"[52] (EBRECHT 2001: 46s.). Talvez saindo um pouco das proximidades de "Orpheus gepflügt", mas registrando

[51] No original: "Seine Figuren leiden nicht nur unter der inneren Zerrissenheit […], sondern sie werden regelrecht vor den Augen des Publikums zerrissen. […] Die amputierten Glieder, die zerstörten, zerfleischten Körper werden zu einem Leitmotiv".
[52] Tradução: "Amizade da ação – como a União Soviética ajuda".

outros usos do arar (*pflügen*) na poesia de H. Müller, ainda se vê sua utilização no sentido de engravidar, *schwängern* (cf. Ebrecht 2001: 48, n. 2) – certamente por sua ligação com a ideia de frutificação: atividade a que se associa, num primeiro momento, Orfeu em relação com o puerpério de sua esposa (MÜLLER 2002: 44). No poema "Ödipuskommentar" ("Comentário ao Édipo") (1959), *pflügen* significa também o ato sexual.[53] Esta frase do poema se refere ao próprio Édipo: "Jahrlang in glücklicher Stadt drauf/ Pflügte das Bett, in dem er gepflanzt war" [54] (MÜLLER 1992: 51s.) – aqui, um aspecto ameaçador, catastrófico, delineia-se pela conjuntura do mito de Édipo.

'Orfeu arado' é resultado do trabalho do poeta, do autor de "Orpheus gepflügt" com o mito – o conceito de **trabalho junto ao mito** ou **trabalho sobre o mito** (*Arbeit am Mythos*) talvez seja mais conhecido de Hans Blumenberg (2014 [1979]), mas vale mencionar aqui, nas palavras de A. Kluge (9:07 do vídeo já citado), as "muito famosas preleções" ("ganz berühmte Vorlesungen") de Klaus Heinrich, das quais a de 1975-1976, por exemplo, que lida com representações do mito de Héracles, ganha o título *arbeiten mit herakles* (2006) (*trabalhos com héracles*). Numa analogia com o trabalho no campo de arar, que se caracteriza como um de renovação e/ou construção de algo novo, o poema apresenta a elaboração, preparação de um *tópos*, também no sentido de um lugar-comum, para a produção poética. 'Arar Orfeu' – cujo resultado parece anunciado no título "Orpheus gepflügt" ("Orfeu arado") – se distingue como uma atividade de 'recuperação' do mito. A partir dessa análise e exposição do mito de Orfeu, que é "Orpheus gepflügt", obtém-se não apenas uma justificativa do fazer do poeta que, por seu turno, dedica-se à temática do arar, põe-se entre os arados (na adaptação da imagem de "Der Schrecken die erste Erscheinung des Neuen. Zu einer Diskussion über Postmodernismus in New York", MÜLLER 1989: 24), mas se delineia também, principalmente pelo título ("Orfeu arado"), uma identificação do trabalho do poeta com o trabalho de arar, com aqueles que realizam esse trabalho.

"Orpheus gepflügt" é um poema predominantemente narrativo, uma narrativa com a grande maioria dos seus verbos em um tempo pretérito. Presente é a ação de fazer o poema a partir do(s) mito(s) de Orfeu. Na frase final "So war sein Platz unter den

[53] O dicionário *Grimm* registra sentido que implica relação sexual tanto de *Pflug* quanto de *pflügen*, nas entradas destas palavras (esp. na seção 2). Disponíveis em: https://bit.ly/2VQdYJH; https://bit.ly/2H8H6nm. Acesso em: 25 fev. 2019.
[54] Tradução: "Anos a fio, em feliz cidade então/ Arou a cama, na qual fora plantado".

Pflügen"[55] (MÜLLER 2002: 44), "so" ecoa o sentido de uma conclusão narrativa, funciona no âmbito narrativo como um advérbio com um significado consecutivo, mas também sugere um modo, o desmembramento de Orfeu, seguindo o pano de fundo do mito antigo. A frase, entendida como realização do poema que elabora o mito de Orfeu, não deixa de referir-se a que 'assim' Orfeu tem lugar na literatura de Heiner Müller, na República Democrática Alemã; Orfeu é inserido ali. Isto ainda ganha outros sentidos pela tematização do arar em sua poesia e pela menção a Orfeu na peça *Der Bau*. Numa ponderação geral do que foi exposto, Orfeu serve como uma figura de contraste (no que concerne à tematização do arar na poesia), mas também como motivo para o fazer poético em H. Müller. A referência a Orfeu na peça *der Bau* apresenta outras determinações nesse âmbito de reflexão poética: num nível textual, ele é uma figura de rejeição, mas aparece ainda identificado com o poeta, como se pretende destacar aqui por fim.

O nome Orfeu é mencionado pela personagem Donat, o secretário do partido, já ao final de *Der Bau*. Donat é, nas palavras de Wittstock (2005: 120), o "vitorioso na *obra*" ("auf der *Bau*-Stelle Sieger"), "vitorioso no canteiro de *obra*". Com certo sucesso, ele consegue impor suas medidas de produção para 'a construção' objetivada. Nessa condição, ele se dirige ao personagem Poeta (Dichter), que somente nesse momento aparece na peça. Donat o apostrofa ali (MÜLLER 1984: 135) como Orfeu: "Passen Sie auf, daß Sie nicht die Beine brechen, das Gesicht im Nacken, Orpheus".[56] Nesse momento de conclusão da 'obra', Donat alega que o poeta não tem função no local; talvez nem devesse estar ali, pois poderia acidentar-se – ou, de maneira mais própria à indicação, à imagem do mito de Orfeu, 'ser desmembrado'.

O aparecimento de um poeta, ainda mais chamado de Orfeu, é, decerto, algo inusitado. A peça, porém, trata, um tanto quanto sutilmente, também do tema da arte, da representação e recriação da realidade na arte, através de comparações, reflexões de personagens (cf. ainda SCHULZ 1980: 56). Donat, por exemplo, no início de *Der Bau*, assim descreve uma contradição sua: "Wenn ein Maler einen Baum kopfstellt, geben wir ihm seine Leinwand zu fressen, und in unsern Büros ist der Abstraktionismus Fakt" (MÜLLER 1984: 87).[57] Hasselbein, por seu turno, chamado "colega" por Poeta (MÜLLER 1984: 135), mostra uma visão mais favorável à abstração na arte (MÜLLER 1984: 128). O

[55] Tradução: "Assim foi seu lugar entre os arados".
[56] Tradução: "Preste atenção para que você não quebre as pernas, o rosto pressionado no pescoço, Orfeu".
[57] Tradução: "quando um pintor põe uma árvore de cabeça para baixo, nós lhe damos sua tela para comer, e em nossos escritórios o abstracionismo é um fato".

mesmo Hasselbein, engenheiro, figura do intelectual (SCHULZ 1980: 57), cita Anfião, uma figura mitológica até certo ponto semelhante a Orfeu, a qual podia, com suas capacidades musicais à lira, fazer as pedras se movimentarem e, com isso, edificar cidades, construir muros – A. Kluge, na entrevista com H. Müller, imbrica características de Anfião e Orfeu,[58] algo tradicionalmente realizado com esses mitos (Anfião e Orfeu, ver também Hederich 2006a: 933). Na peça, Hasselbein assim menciona Anfião: "Aber Amphion schlug die dreisaitige Leier und Steine/ Paarten mit Steinen sich und siebentorig stand Theben".[59] E idealiza: "Drei Saiten. Stellen Sie sich den Effekt von zehn Klavieren vor"[60] (MÜLLER 1984: 104). O que se ressalta desse mito é a capacidade de produção e o engenheiro projeta a possibilidade de incrementá-la, se ela pudesse ser manejada. Essa capacidade mítica-poética, musical, de conduzir pedras é ainda sugerida em fases do planejamento e da realização da construção da obra. O ato 8 se chama "Zyklogramm oder der Tanz der Steine" ("ciclograma ou a dança das pedras") (MÜLLER 1984: 125). O trabalho da linha de montagem (*Fließarbeit*) é apresentado, também em falas dos personagens, em seu aspecto de *Akkord*, de ritmo coordenado (MÜLLER 1984: 127, 130).

Der Bau trata, num sentido lato, da construção e produção no novo país, na DDR, também em sua face de abstração e alienação (cf. SCHULZ 1980: 49s.; 53; 57s. e WITTSTOCK 2005: 120s.). Na premência da construção, Donat introduz um terceiro turno de trabalho (*Dreischichtenmodell*) (MÜLLER 1984: 98-99). Os trabalhos prosseguem, calcando-se em extenuação dos trabalhadores no canteiro de obra (*Baustelle*). A continuidade e conquistas de andamento da obra nessas condições devem levar Donat a fazer troça de figuras que representam de forma mitológica capacidades de construção, de levantar e ordenar pedras e outros elementos da natureza. Nesse âmbito de considerações, a partir da perspectiva de Donat, um poeta não tem serventia no local, não tem o que fazer na 'obra', não deveria estar no canteiro. Até porque, em suas palavras (de Donat) para o Poeta, as catástrofes na obra não são "motivo para a poesia": "lange genug haben wir euch mit Katastrophen beliefert. Ein Verstoß gegen die Arbeitsschutzbestimmungen ist ein Verstoß gegen die Arbeitsschutzbestimmungen, kein

[58] A. Kluge [sobre Orfeu]: "As árvores obedeciam seu canto e se punham em fileiras, as pedras se ordenavam em cidades […]. Ele é, no fundo, um gênio da civilização. ("die Bäume [gehorchten] seinem Gesang und [stellten] sich in Reihen auf, die Steine [ordneten] sich zu Städten, […]. Er ist eigentlich ein Zivilisationsgenie"). Müller: "Sim, aí já é outra história. Foi Anfião que construiu uma cidade. ("Ja. Da ist schon eine andere Geschichte, Amphion war das, der hat eine Stadt gebaut") (7:41).
[59] Tradução: "mas Anfião tocou a lira de três cordas e pedras/ Se uniam a pedras e de sete portas Tebas estava em pé".
[60] Tradução: "Três cordas. Imaginem o efeito de dez pianos".

Grund für Poesie"[61] (MÜLLER 1984: 135). Nessa visão, a poesia é algo inefetivo, sem eficácia na realidade.

Então, ao ser interpelado por Donat como Orfeu, a personagem Poeta diz (MÜLLER 1984: 135):

> Letzterer [Orpheus] wurde in Thrakien von Weibern zerrissen, das heutige Bulgarien, übrigens mit Pflügen.
> "Denn das Lied schont den Sänger. Der Fleißige hatte besungen/ Alles, Gewächs und Getier und die Glieder lösende Liebe/ Aber den Grund nicht: schweißtreibende Arbeit und Werkzeug"
> Sie pflügten ihn. Das war Orpheus, ich heiße[62] –

Retomando o texto de "Orpheus gepflügt", o Poeta explica elementos, componentes do mito de Orfeu. Essa retomada apresenta aspectos interpretativos em relação ao próprio texto "Orpheus gepflügt", explicitando, desenvolvendo considerações que se encontram ali de modo latente. Ovídio continua a ecoar, como em "schweißtreibende Arbeit und Werkzeug" ("trabalho que faz suar e ferramenta") (MÜLLER 1984: 135), que se remetem a Met. 11, vv. 32-35 "preparando com muito suor as colheitas/ musculosos lavradores que ao verem aquela horda,/ se põem em fuga, abandonando os apetrechos de seu labor"[63] (OVÍDIO 2017: 579). A designação de Orfeu como "Der Fleißige" ("O infatigável") sugere simpatia em relação a ele e o aproxima da esfera do trabalho tematizado. Ainda assim, o Poeta expõe esse mito pretérito aparentemente para se distinguir dele (algo que se indica, por exemplo, no contraste entre o passado e o presente verbal: "Das war Orpheus, ich heiße"; "Esse foi Orfeu, eu chamo"). Na continuação, a rubrica, contudo, informa que "*um veículo basculante passa, o barulho engole o nome, Poeta sai*" ("*Ein Dumper fährt vorbei, der Lärm schluckt den Namen. Dichter ab*.") (MÜLLER 1984: 135). O poeta é aqui também superado pelos barulhos, repetindo algo por que passa Orfeu em seu suplício (Met. 11, esp. vv. 15-19), identificando-se com ele. Orfeu tem lugar nessa poesia também nessa imagem do que acontece ao Poeta. Orfeu é mencionado como um representante da poesia nessa 'obra'; também da 'violação contra ela', sob ameaça de ser silenciada – curiosamente, a

[61] Tradução: "por muito tempo já, nós suprimos vocês com catástrofes. Uma violação contra as normas de segurança do trabalho é uma violação contra as normas de segurança do trabalho, não um motivo para a poesia".
[62] Tradução: "Este último [Orfeu] foi dilacerado por mulheres na Trácia, atual Bulgária, com arados, aliás. Pois a canção poupa o cantor. O infatigável havia cantado/ Tudo, plantas e animais e o amor que distende os membros/ Mas não o fundamento: trabalho que faz suar e ferramenta.
Elas o araram. Esse foi Orfeu, eu chamo".
[63] No original: "fructum sudore parantes/ dura lacertosi fodiebant arva coloni,/ agmine qui viso fugiunt operisque relinquunt/ arma sui".

encenação da peça foi proibida[64] (SCHULZ 1980: 49). A referência a Orfeu fornece um reflexo, um motivo para o tratamento na poesia dessa esfera do trabalho, dos trabalhadores e de suas relações com os meios do trabalho, da 'violação contra eles'.

Referências bibliográficas

BLUMENBERG, H. *Arbeit am Mythos* (1979). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2014[4].

BRANDMEYER, R. Poetologische Lyrik. In: LAMPING, D. (org.). *Handbuch Lyrik*. Stuttgart: Metzler, 2011, p. 157-162.

DEUFERT, M. Orpheus in der antiken traditon. In: STORCH, W. (org.). *Mythos Orpheus*: Texte von Vergil bis Ingeborg Bachmann. Stuttgart: Reclam, 2010, p. 264-271.

DEUTSCHES WÖRTERBUCH von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bd. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971. Disponível em: http://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB. Acesso em: 28 jan. 2019.

DUDEN. *Pflug*. Disponível em: https://bit.ly/2V4XY2h. Acesso em: 28 jan. 2019.

EBRECHT, Katharina. *Heiner Müllers Lyrik*: Quellen und Vorbilder. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001.

EMMERICH, W. Orpheus in der DDR: Heiner Müllers Autorschaft. In: GRIMM, G. E. (org.). *Metamorphosen des Dichter*s: Das Rollenverständnis deutscher Schriftsteller vom Barock bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1992, p. 286-301.

EMMERICH, W. Griechische Mythen als Esperanto – Heiner Müllers Antikenstücke. In: BERG, M.; HOLTSTRÄTER, K.; MASSOW, A. von (orgs.). *Die unerträgliche Leichtigkeit der Kunst*. Köln; Weimar; Wien: Böhlau Verlag, 2007, p. 59-76.

EMMERICH, W. Im Besitz der Wahrheit? Autorschaft im DDR-Sozialismus: Christa Wolf – Heiner Müller. In: MEIER-STAUBACH, C.; WAGNER-ENGELHAAF, M. (orgs.). *Autorschaft*: Ikonen – Stile – Institutionen. Berlin: Akademie Verlag, 2011. p. 331-346.

ERATÓSTENES. *Catasterismorum Reliqviae*. Ed. revisada por Carolvs Robert. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1963.

FÁNOCLES. The death of Orpheus (trecho de *Ἔρωτες ἢ Καλοί*). In: HOPKINSON, N. (ed.). *A Hellenistic Anthology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 45-46.

GRUBER, B. Mythologisches Personal. In: LEHMANN, H.-T.; PRIMAVESI, P. *Heiner Müller Handbuch*. Stuttgart: Metzler, 2003, p. 75-82.

HASSAN, I. *Dismemberment of Orpheus*: toward a postmodern literature (1971). 2th ed. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1982.

HEDERICH, B. Amphíon. In: HEDERICH, Benjamin. *Gründliches mythologisches Lexikon*: Neusatz und Faksimile der Ausgabe Leipzig 1770. Berlin: Directmedia, 2006a, p. 927-934.

HEDERICH, B. Orphevs. In: HEDERICH, Benjamin . *Gründliches mythologisches Lexikon*. Neusatz und Faksimile der Ausgabe Leipzig 1770. Berlin: Directmedia, 2006b, p. 6163-6177.

HEINRICH, K. Der Untergang von Religion in Kunst und Wissenschaft. In: HEINRICH, Klaus. *Das Floß der Medusa*. Frankfurt am Main: Stroemfeld, 1995, p. 75-110.

[64] As declarações e reações de H. Müller com respeito à crítica de *Der Bau* pelo *plenum* da SED em 1965 são, como mormente nesse escritor, complexamente dúbias (HÖRNIGK 1985: 48; WITTSTOCK 2005: 121).

HEINRICH, K. Orpheus / Antiorpheus / Prorsa. Dankrede. In: *Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. Jahrbuch 2002*. Darmstadt: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung, 2003, p. 167-170.

HEINRICH, K. *Dahlemer Vorlesungen 9*: arbeiten mit herakles (1975-6). Zur Figur und zum Problem des Heros. Ed. Hans-Albrecht Kücken. Frankfurt am Main; Basel: Stroemfeld, 2006.

HOFMANN, H. Orpheus. In: HOFMANN, H. (org.). *Antike Mythen in der europäischen Tradition*. Tübingen: Attempto Verlag, 1999. p. 153-198.

HÖRNIGK, F. 'Bau'-Stellen. Aspekte der Produktions- und Rezeptionsgeschichte eines dramatischen Entwurfs. *Zeitschrift für Germanistik*, Berlim, v. 6, n. 1, 1985, p. 35-52.

LIDDELL-SCOTT Greek Lexicon. (LSJ). Disponível em: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/resolveform. Acesso em 28.01.2019.

LUTHERBIBEL. Revision 2017. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 2016.

MÜLLER, H. *Geschichten aus der Produktion 1* (1974). Berlin: Rotbuch Verlag, 1984.

MÜLLER, H. *Geschichten aus der Produktion 2* (1974). Berlin: Rotbuch Verlag, 1987.

MÜLLER, H. Der Schrecken die erste Erscheinung des Neuen. Zu einer Diskussion über Postmodernismus in New York (1979). In: HÖRNIGK, Frank (org.). *Heiner Müller Material*. Leipzig: Reclam Verlag, 1989, p. 21-24.

MÜLLER, H. *Gedichte.* Berlin: Alexander Verlag, 1992.

MÜLLER, H. Orpheus gepflügt. In: STORCH, W. (org.). *Mythos Orpheus*: Texte von Vergil bis Ingeborg Bachmann. Stuttgart: Reclam, 2002, p. 228.

MÜLLER, H. Die Hamletmaschine (1977). In: MÜLLER, H. *Der Auftrag und andere Revolutionsstücke*. Stuttgart: Reclam, 2005, p. 38-46.

OBAD, V. Zu Müllers Poetik des Fragmentarischen (1987). In: HÖRNIGK, F. *Heiner Müller Material*. Leipzig: Reclam Verlag, 1989, p. 157-164.

OVÍDIO, P. N. *Metamorphoses*: books IX-XV. Trad. F. J. Miller. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

OVÍDIO, P. N. *Metamorfoses*. Ed. bilíngue lat./port. Trad., introdução e notas Domingos Lucas Dias. Apresentação João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Editora 34, 2017.

SCHULZ, G. *Heiner Müller*: Realien zur Literatur. Stuttgart: J. B. Metzler, 1980.

SEGAL, C. *Orpheus*: The myth of the poet. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1989.

VIRGÍLIO. Georgica. In: VIRGÍLIO. *Eclogues/Georgics/Aeneid*. Trad. H. R. Fairclough. Cambridge: Harvard University Press, 1999. p. 96-259.

WITTSTOCK, U. Nachwort. In: MÜLLER, Heiner. *Der Auftrag und andere Revolutionsstücke*. Stuttgart: Reclam, 2005. p. 113-145.

ZIMMERMANN, N. *Mythos als Zivilisationskritik*: die pragmatisierung einer erweiterten negativen Dialektik in Werken Heiner Müllers. Master's Thesis. University of Oregon, Eugene, 2016.

Recebido em 04 de fevereiro de 2019
Aceito em 05 de abril de 2019

Die Toten (2016) de Christian Kracht: encenação textual e autoral

[*Die Toten* (2016) by Christian Kracht: textual and authorial staging]

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372238210

Raquel Meneguzzo[1]

Abstract: The objective of this article is to analyze Christian Kracht's latest novel, *Die Toten* (*The Dead*, 2016), from the perspective of textual and authorial staging, that is, examining the text in its linguistic configurations and intertextual relations; and the author in his mediatic presence – which he uses to stage himself in an ambiguous way and to establish relations between his authorial figure and the main character of his novel. The concepts of literary field (BOURDIEU, 1996) and that of paratext (GENETTE, 1989) offer a theoretical framework for this approach. It becomes apparent that Kracht, in *Die Toten*, applies different strategies to reflect about his own work.

Keywords: Christian Kracht; *The Dead*; staging; contemporary literature.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o último romance de Christian Kracht, *Die Toten* (*Os Mortos*, 2016), a partir da ótica da encenação textual e autoral, ou seja, examinando o texto em suas configurações linguísticas e relações intertextuais; e o autor em sua presença midiática – através da qual se encena de modo ambíguo e estabelece relações entre sua figura autoral e o personagem principal de sua obra. O conceito de campo literário de Bourdieu (1996) e de paratexto de Genette (1989) oferecem subsídios teóricos para a abordagem feita. Percebe-se que Kracht, em *Die Toten*, utiliza várias estratégias para refletir sobre a própria obra.

Palavras-chave: Christian Kracht; *Os Mortos*; encenação; literatura contemporânea.

1 Introdução

Como Christian Kracht não é muito conhecido fora de países de língua alemã, faz-se necessária uma breve apresentação do autor. Ainda que suas outras publicações não sejam tema deste artigo, um panorama de sua atuação revela, ao menos em parte, seu posicionamento no campo literário, importante para a análise posterior. Christian Kracht é

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Campus do Vale, Av. Bento Gonçalves, 9500, Agronomia, RS, 91540-000, Brasil. E-mail: raquelmeneguzzo@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2355-9267

CC BY-NC

um escritor suíço que inicia sua carreira como jornalista em 1989 na revista *Tempo*, uma revista alemã sobre moda e cultura pop que lhe permite fazer experimentos com o *new journalism*. Mais tarde escreve colunas para outros jornais alemães, como *Der Spiegel*, *Welt am Sonntag* e *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (FAZ), mas seu *debut* literário acontece em 1995 – ano em que encerra suas atividades na *Tempo* – com a publicação de *Faserland*. A partir de então, o autor se torna uma figura controversa nas mídias, principalmente entre os críticos jornalísticos, porém alcança um público relativamente grande e desperta o interesse dos estudos literários.

Após *Faserland*, publica os romances *1979* em 2001, *Ich werde hier sein im Sonnenschein und im Schatten* em 2008, *Imperium* em 2012 e *Die Toten* em 2016, dos quais *Imperium* é o que recebe mais atenção da crítica e do público, tendo sido traduzido para mais de quinze línguas, adaptado para teatro, e agraciado com dois prêmios de literatura ainda no ano de lançamento (Grosser Literaturpreis von Stadt und Kanton Bern e Wilhelm-Raabe-Literaturpreis) e um prêmio em 2016 por sua tradução para o inglês (Helen & Kurt Wolff Prize para o tradutor Daniel Bowles). Não obstante, por ocasião de seu lançamento, Kracht é acusado por Georg Diez, resenhista da revista *Der Spiegel*, de permear seu romance com pensamentos de extrema direita. Encontrando pouco material para embasar sua opinião no próprio romance, Diez utiliza outros escritos de Kracht, deslocando-os de seu contexto, para fazê-lo. Ainda que infundada, tal resenha provoca tumulto na imprensa: outros jornalistas defendem o autor, escritores – como Elfriede Jelinek, Daniel Kehlmann e Uwe Timm –, assinam um abaixo-assinado em prol da liberdade de expressão, e Kracht cancela suas sessões de leitura na Alemanha. Como consequência, tal acontecimento aumenta a projeção midiática do livro e do autor, colaborando para despertar o interesse por sua obra e pessoa[2].

Também seu último romance, *Die Toten* (*Os Mortos*), mesmo que acusado de ser uma moda passageira pelo jornal *Tagesspiegel* (Bartels 2016b), é agraciado ainda no ano de lançamento com o prêmio Hermann Hesse (Hermann-Hesse-Literaturpreis) e o prêmio suíço (Schweizer Buchpreis) de literatura. Além dos romances, Kracht possui publicações conjuntas com outros autores, que incluem troca de correspondência, relatos de viagem, conversas, entre outros. Em 2013 escreve, em conjunto com sua esposa e diretora de cinema

[2] Uma análise mais detalhada sobre o ocorrido pode ser encontrada em Korfmann (2014).

Frauke Finsterwalder, o roteiro para o filme *Finsterworld*, pelo qual recebe o prêmio de melhor roteiro da Deutsche Filmkritik.

O interesse pela obra de Christian Kracht não se deve somente à obra em si, mas também à figura do autor, cuja forma de se apresentar em público é ambígua. De modo geral, ele evita que seja possível criar uma imagem unívoca de si, se mostrando ora tímido, ora arrogante, ora desdizendo afirmações anteriores, ora fazendo afirmações paradoxais em si mesmas, ora insinuando semelhanças entre si e suas personagens. Se, de início, tal programa gera perplexidade ou antipatia – motivo pelo qual *Faserland* é tão controversamente recebido pela crítica jornalística –, hoje já se espera de Kracht que suas entrevistas sejam pouco esclarecedoras, contraditórias, paradoxais e fortemente estilizadas. Há até certa curiosidade e expectativa, já que aparições públicas não são muito frequentes. Assim, em 2018, quando confere um ciclo de três palestras em Frankfurt a convite da Universidade Goethe, lemos em jornais sobre a "palestra ansiosamente aguardada"[3] (TAGESSPIEGEL 2018), que "em raras ocasiões a expectativa sobre as declarações de um autor foram tão grandes" (TAZ 2018), e para a qual Miriam Zeh e Kevin Kempke afirmam chegar com duas horas de antecedência para evitar quaisquer imprevistos provocados pelo fã-clube do autor (MERKUR 2018).

O objetivo deste artigo é analisar o último romance de Christian Kracht, *Die Toten*, publicado em 2016, a partir da ótica da encenação textual e autoral, ou seja, investigar o texto a partir de suas configurações linguísticas e relações intertextuais e sua relação com a figura autoral em suas aparições midiáticas. Com Bourdieu (1996), partiu-se do pressuposto de que os escritores se utilizam de suas obras e figuras públicas para se estabelecer no campo literário, ou seja, arranjam – ou encenam – os elementos de suas obras e entram em cena como autores de uma forma específica, procurando se distinguir e se destacar de outros agentes do campo. Também foi partilhada a ideia de que elementos exteriores à obra, mas a ela relacionados, são relevantes para sua interpretação (GENETTE 1989). Genette (1989: 10-11) denomina tais elementos de paratextos, e os divide em peritextos – os que se encontram na materialidade do texto, como título, capa, prefácio, etc. – e epitextos – informações que comentam, explicam ou criticam o texto em mídias ou âmbito privado, como entrevistas, cartas, diários, resenhas, etc.

[3] Todas as traduções são da autora.

No caso de Christian Kracht, lida-se com um autor consciente de sua encenação, e que faz uma observação de segunda ordem, ou seja, utiliza sua encenação – dentro e fora de sua obra – para chamar atenção para o caráter encenatório do próprio campo em que atua. Assim, no âmbito da encenação textual, é apresentado um breve resumo do enredo, são identificadas algumas das relações intertextuais com os romances anteriores de Kracht, com outras obras literárias e com outras mídias, neste caso, teatro e cinema. Já no âmbito da encenação autoral, deteve-se sobre a publicação do livro, as entrevistas concedidas pelo autor por sua ocasião, e a série de palestras que profere na Universidade Goethe, em Frankfurt. Permeando a discussão estão as relações entre a encenação textual e a autoral, isto é, as conexões que Kracht estabelece no romance com sua figura autoral e vice-versa, em suas aparições públicas com o romance. Pretende-se verificar se o autor dá continuidade às práticas encenatórias que empreende desde a publicação de *Faserland* – que consistem em jogos de autorreflexividade, ambiguidades e encenação de sua figura pública –, e avaliar brevemente que outras estratégias ele emprega nesse romance.

2 Encenação textual

Optou-se por iniciar com um resumo prolongado do texto para que alguns aspectos discutidos a seguir possam ser conferidos e porque, como não há tradução do livro para o português, o romance é de difícil acesso no Brasil. Um aspecto que chama atenção é a configuração de personagens e acontecimentos históricos no romance, mas esse aspecto não será discutido neste texto. O enredo do romance se passa em Berlim, no Japão, na Suíça e em Los Angeles (atual local de residência do autor) no início da década de 1930, e o romance é dividido em três partes de acordo com o princípio *jo-ha-kyu* do teatro nô[4]. Tais partes, por sua vez, consistem em pequenos capítulos, os quais, como cenas em um filme que se utiliza de *cross-cutting*, alternam entre linhas da narrativa. Na primeira parte há a introdução às personagens principais, o diretor suíço de cinema Emil Nägeli, o funcionário público japonês Masahiko Amakasu, e a noiva de Nägeli e aspirante a atriz Ida von Üxküll. Em seguida, são apresentados episódios da infância e da juventude de Nägeli e de Amakasu. Já na segunda

[4] Teatro tradicional japonês, normalmente dividido em três partes, cujo palco possui formato de "L", e em cujas performances os atores frequentemente usam máscaras. (Leiter 2006: 310-311).

parte, o diretor recebe um convite de Alfred Hugenberg, diretor da então maior rede alemã de estúdios cinematográficos, a Universum Film AG (UFA) para realizar um filme no Japão, em uma parceria entre os dois países. Após uma noite de bebedeira com os críticos Siegfried Kracauer e Lotte Eisner, que o convencem a pedir aumento do orçamento e transformar o filme – inicialmente pensado para ser uma comédia estrelando Heinz Rühmann – em um filme de suspense, uma "alegoria do horror que está por vir", Nägeli parte para o Japão, ansioso por reencontrar sua noiva, que lá a encontra. Ele não sabe, no entanto, que a ideia para a produção do filme partira de Amakasu, que enviara uma carta a Hugenberg – junto da gravação de um *seppuku*, um ritual japonês de suicídio – propondo que os dois países se unissem para lutar contra o imperialismo cultural americano.

Amakasu e Ida se conhecem na comitiva de recepção de Charles Chaplin, em uma de suas viagens ao Japão, e à noite os três se juntam ao filho do primeiro ministro Tsuyoshi Inukai e assistem juntos uma peça de teatro nô. No dia seguinte recebem a notícia do atentado que matara o primeiro ministro – e que deveria ter matado seu filho e Chaplin também. Amakasu e Ida iniciam um relacionamento e se estabelecem na mansão alugada pelo funcionário para as gravações enquanto esperam a chegada de Nägeli. O diretor sugere que eles sejam os atores principais e passa a filmá-los com uma câmera portátil, com a qual flagra a traição. Então Nägeli parte a esmo pelo Japão, filmando aquilo e aqueles que cruzam seu caminho.

Na terceira parte, Chaplin, Ida e Amakasu se encontram em um navio rumo aos Estados Unidos, pois Chaplin assegura que ela será uma atriz muito famosa. Após uma discussão, Chaplin se aproveita de um momento a sós com Amakasu e o força a se jogar em alto mar; Ida fracassa em carreira cinematográfica e se joga de cima da letra H do letreiro de Hollywood; e Nägeli retorna para a Suíça, onde apresenta seu novo filme, homônimo ao livro, e se consagra como diretor entre os críticos, ainda que parte do público adormeça durante a exibição.

Há elementos que ligam *Die Toten* aos romances anteriores do autor. Motivos recorrentes, como episódios envolvendo fluidos corporais, o ligam a *Faserland, 1979* (excrementos) e *Ich werden hier sein…* (saliva). Situações análogas podem ser encontradas também, por exemplo, no destino do protagonista de *1979* e Putzi Haenfstaengl, que perecem em campos de trabalhos forçados. No entanto, mais nítida é a relação com *Imperium*, que se

estreita estilística, temática e historicamente. *Imperium* narra a história de um personagem marginal da história alemã chamada August Engelhardt. Ele se muda para a ilha de Kabakon, no Pacífico (hoje Papua-Nova Guiné) para fundar a Ordem do Sol, uma seita pseudorreligiosa com o objetivo de deificar o homem através do nudismo e da ingestão de cocos. Após o fracasso de sua empreitada, Engelhardt é encontrado por soldados americanos que o levam aos Estados Unidos, onde a narrativa de sua vida é transformada em filme.

Estilisticamente, os dois romances são os únicos que possuem um narrador extradiegético e incorporam figuras históricas como personagens do enredo. Também adquirem um caráter recursivo, porque seu final reflete o início. Em *Imperium*, a descrição do filme sobre a vida de Engelhardt repete as primeiras linhas do romance, e em *Die Toten*, tanto a primeira quanto a última cenas são descrições de suicídios. O personagem principal de *Die Toten* parece entrar em cena no fim de *Imperium*, já que, no fim deste livro, o diretor aparece na primeira fila da sala de cinema. Uma personagem histórica presente nos dois romances é Wilhelm Solf, que em *Imperium* exige o "fim ao estado de indisciplina" na colônia alemã, e em *Die Toten* decide proteger Amakasu e facilitar sua entrada para o ministério japonês. Em relação à temática, ambos tratam de impérios: a Alemanha como colonizadora de territórios em outros continentes, o imperialismo político e cultural americano, o nacional-socialismo (o terceiro império, *das dritte Reich*), e, em sentido mais amplo, a obra artística como império regido pelo próprio artista. Historicamente, *Die Toten*, situado no início do século XX, é uma continuação temporal de *Imperium*, que se passa no século XIX.

As relações com outras obras – que não do próprio autor – são abundantes, e não se pretende esgotar as relações intertextuais do romance, mas apontar algumas que demonstrem os diversos modos em que são estabelecidas. Algumas relações são mais explícitas, ou mais complexas, outras menos. Algumas fazem referência ao cânone ocidental, outras a obras menos conhecidas. Algumas, também, fazem referência apenas ao nome de algum autor, transformando-o em um substantivo, e permitem ao leitor que preencha seu sentido com seus conhecimentos prévios, como "esquecimento dostoievskiano de si próprio" (KRACHT 2016a: 27), "zona hölderliniana" (KRACHT 2016a: 30) e "segredos eichendorffianos" (KRACHT 2016a: 84).

O romance é homônimo ao último conto de *Dubliners*, primeiro livro em prosa publicado pelo escritor irlandês James Joyce, em 1914. Nesse conto, Gabriel Conroy e sua esposa Gretta comparecem à festa de Natal que reúne família e amigos na casa de suas tias. Os convidados dançam, cantam, conversam e por fim dispersam-se. O casal retorna para o hotel, onde as intenções de Gabriel de passar uma noite romântica com sua esposa são frustradas ao ouvir a história de Michael Furey. Gretta conta para Gabriel que uma música cantada na festa lhe trouxera a memória do jovem, e que acredita que ele tenha morrido de amor por ela. Gretta chora na cama e adormece, enquanto Gabriel se descobre enciumado, conjecturando sobre a vida e a morte, até que adormece ouvindo a neve cair. O conto termina com a expressão "os mortos", refletindo o título, conferindo recursividade ao texto e sugerindo o caráter cíclico da vida humana e sua relação com o passado, que se presentifica através da memória e do sonho. É esse o aspecto que se torna relevante em *Die Toten*, já que a referência explícita se expressa na passagem em que Ida dorme e "adentra por um breve momento e um pouco temerosa o reino dos mortos, um mundo intermediário no qual sonho, filme e lembrança infestam uns aos outros" (KRACHT 2016a: 173), assim como Gabriel deitado em sua cama, cuja alma alcança "a região em que habitam as vastas hordas dos mortos" (JOYCE 2005: 205).

Uma adaptação do conto de Joyce para o cinema acontece em 1987, dirigida por John Huston, que falece logo após terminar o filme, ainda antes de ele estrear no cinema. Homônimo ao texto, o filme encena seus aspectos através de recursos audiovisuais, assim, sugerindo a presentificação do passado, uma terceira sombra atravessa a tela enquanto Gretta e Gabriel sobem para o quarto no hotel. O romance alude à autobiografia de John Huston, *Um Livro Aberto*, publicado em 1980. Em seu texto, o diretor conta ter ateado fogo a uma escola e ter recebido a visita de Charles Chaplin quando jovem. Amakasu também ateia fogo à sua escola e recebe Chaplin em sua visita ao Japão. Huston conta inclusive que nessa visita, Chaplin teria lhe explicado como em um filme "alguém poderia pular de um trampolim de mergulho e, logo antes de cair na água, inverter a direção e voltar a ficar de pé" (HUSTON: 1980: 18). Já em *Die Toten*, Chaplin força Amakasu a se lançar do navio em alto-mar, o que leva o oficial à morte.

Em *Die Toten*, duas das personagens principais cometem suicídio, um dos quais encerra o livro, já o suicídio que abre o romance não é cometido por um personagem

relevante, e sim por um oficial japonês qualquer. A relevância dessa cena está antes na referência ao escritor e diretor japonês Yukio Mishima. Mishima roteirizou e dirigiu *Yukoku: The Rite of Love and Death* em 1966, baseado em um conto de autoria própria parcialmente homônimo, o conto se chama apenas patriotismo (MISHIMA 1977), estrelado por si próprio e por sua mulher. Encenado em um palco nô, o filme conta a história de um oficial japonês a quem é atribuída a tarefa de matar um grupo de militares após um golpe de estado malogrado. No entanto, percebendo que cumprir tais ordens o torna um amigo desonroso e não as cumprir um oficial desonroso, vê-se obrigado a matar-se honrosamente – cometendo *seppuku* – e ser seguido por sua esposa, que se mata após assistir o suicídio do marido. Curiosamente, apenas quatro anos depois, o próprio Mishima comete *seppuku* após proferir um discurso em favor do retorno do poder ao imperador japonês (STOKES 2000; FLANAGAN 2014).

No livro de Kracht, uma citação famosa de Flaubert (1876) tem duas palavras trocadas de lugar e assume novo significado. Na citação original, em uma carta a Gertrude Tennant, lê-se: "Sejam metódicos e organizados em suas vidas, como um burguês, para que possam ser violentos e originais em suas obras". Nägeli, que reclama que mesmo os lugares-comuns franceses são falsos, troca "metódicos e organizados" por "violentos e originais" (KRACHT 2016a: 40). A nível intradiegético, Nägeli resulta correto já que, estando a citação invertida em seus elementos, ela se torna falsa.

Inúmeras passagens fazem alusão à *Morte em Veneza*, de Thomas Mann. Já no início, Nägeli "sente um afrouxamento geral, uma fleumatização do corpo" (KRACHT 2016a: 18) da mesma forma que Aschenbach "ante o crescente desgaste de suas forças" (MANN 2003: 5) decide viajar – só que o escritor não vai para o Japão, e sim para Veneza. Nägeli, antes de se reencontrar com sua noiva, adentra um salão de beleza e se deixa maquiar pelo *sensei*, pelo "mestre do rejuvenescimento" (KRACHT 2016a: 157), que pede para Nägeli se sentar:

> e começa delineando cuidadosamente, com um lápis preto, a curvatura das sobrancelhas, mergulha brevemente o pincel em um pote cheio de um creme vermelho escarlate, e então colore as bochechas do suíço, enquanto as articulações de seus dedos limpam o excesso de cor habilmente, com movimentos circulares e delicados (KRACHT 2016a: 157).

O mesmo fizera Aschenbach em Veneza, após apaixonar-se por Tadzio:

> Aschenbach […] viu no espelho suas sobrancelhas se arquearem mais decididas e harmoniosas, o corte de seus olhos se alongar, seu brilho ser ressaltado com um leve toque de pintura nas pálpebras; viu despontar mais abaixo, onde a pele fora escura e opaca como couro, um carmim delicado, suavemente aplicado, seus lábios exangues de há pouco se

> intumesceram num tom de framboesa, as rugas das faces, da boca, dos olhos desapareceram sob o creme e o aroma da juventude (MANN 2003: 88).

Diferente de Aschenbach, no entanto, Nägeli não morre no final do romance, ao contrário, é a única das personagens centrais que permanece viva, volta para a Suíça e então vive uma vida pacata, gozando do prestígio artístico, como Aschenbach no início da novela, ou até mesmo o próprio Thomas Mann.

As três personagens principais ouvem o som *hah* ser proferido: Nägeli de seu pai no leito de morte, Amakasu do homem na caverna aos pés das falésias de Tojinbo e Ida em seu sonho. Nessa mesma ordem no romance, o som perde materialidade a cada vez que aparece. Primeiro, é pronunciado pelo pai de Nägeli, uma pessoa à beira da morte, mas ainda assim uma pessoa. Em seguida, por um homem gigantesco cujo rosto fica encoberto por sombras após "fissuras no tempo" (KRACHT 2016a: 76), de modo que se possa duvidar de sua existência concreta e, por fim, não há um emissor, Ida ouve apenas um "sopro insubstancial" (KRACHT 2016a: 173). A sequência de letras utilizadas para grafar o som, ainda que perca em materialidade, continua sendo pronunciada da mesma forma. Assim, além de ser o som misterioso que as personagens não conseguem decifrar, *hah*, com uma letra a menos (*ha*), é o nome da segunda parte do livro, e, com suas letras a menos (*h*), é o nome da oitava letra do alfabeto em alemão. Nesse sentido, a letra *h* pode ser vista como uma inicial para Hitler – que, em 1932 se torna cidadão alemão, anuncia sua candidatura à presidência (p. HAUNER 2008: 79-80) ou para Hölderlin, citado no final do romance. Atribuída a uma frase de jornal que noticiaria a morte de Ida, "ela foi como fogo adormecido sobre as pedras de silício" (KRACHT 2016a: 213) reproduz quase literalmente uma passagem de *Hyperion*:

> Nós somos como fogo adormecido em troncos ressequidos ou em silício; e procuramos ininterruptamente o fim da prisão exígua. Mas eles vêm, e ele compensam eras de luta, os momentos de libertação, nos quais o divino irrompe do cárcere, nos quais a chama se desprende da madeira e se alça vitoriosa por sobre as cinzas, há! nos quais temos a impressão de que o espírito liberto, esquecido das penas, dos contornos da servidão, voltasse triunfante aos palácios do sol (HÖLDERLIN 1979: 16).

E, conferindo a citação de Hölderin nos deparamos com outro *hah*, dessa vez exclamatório, no entanto, o *hah* de Hölderin incita aos céus, e o de Ida a despenha no chão.

Ida von Üxküll é parcialmente o nome de Elisabeth Olga Ida von Uexküll-Gyllenband, nascida em 1911 em Viena, filha de Nikolaus Graf von Üxküll-Gyllenband, preso pela Gestapo e morto após uma tentativa malograda de derrubar o governo de Hitler

(TUCHEL 2016). O suicídio da personagem, no entanto, é claramente inspirado na história de Peg Entwistle, que pula da letra "h" da placa de Hollywood em setembro de 1932 (THE LEWISTON DAILY SUN 1932), época na qual se passa a história. O nome de Amakasu faz referência ao personagem histórico Masahiko Amakasu, um oficial do exército japonês que entra na história em 1923, ocasião em que tortura e assassina dois anarquistas e uma criança. Condenado a dez anos de prisão, mas solto após três, é enviado para a França às custas do governo japonês para estudar, onde trava contato com militares alemães. Em 1936 visita os estúdios da UFA em Babelsberg e em 1937 assume o comando do estúdio de filmes Man'ei, realizador de filmes propagandísticos, enquanto mantém contato com a UFA, inclusive realizando coproduções (SIEREK 2018; BASKETT 2008).

Já o nome do personagem principal faz referência ao escritor norueguês Knut Hamsun, que figura como personagem secundário no romance. Antes de viajar para o Japão, Nägeli viaja até a Noruega para acertar a adaptação do romance *Mistérios*, de Hamsun, mas o escritor o deixa esperando enquanto faz ioga, e o filme não é realizado. *Mistérios* conta a história de um homem que se instala em um hotel num pequeno vilarejo e passa a chamar a atenção dos moradores com seu comportamento atípico. Tal homem se chama Nagel, prego ou unha em alemão (coincidentemente, Nägeli tem o hábito de roer as unhas), cuja forma diminutiva – em sua variante suíça, principalmente – pode ser Nägeli, e conforme aponta Robert Ferguson (1987: 133), autor de uma biografia de Hamsun, anagrama para *en gal*, um homem louco em norueguês, e *angel*, anjo em inglês. Nagel, assim como Kracht, chama atenção por se contradizer em suas opiniões, por ter opiniões completamente diversas a dos outros, e por revelar quase nada sobre si próprio. O sobrenome de Nägeli também coincide com o de Karl Wilhelm von Nägeli, botânico cujos estudos, em complemento à teoria da evolução, são posteriormente utilizados para embasar os princípios da eugenia e justificar o Holocausto. Já o primeiro nome, Emil, provém do latim, *aemulor*, aquele que imita, emula, ou seja, aquele que encena, ou, como diria Hamsun sobre Nagel, um *poseur* (apud FERGUSON 1987: 126). Outra alusão a *Mistérios* é o episódio em que Amakasu testemunha uma mulher lançando-se de um penhasco, desce as escarpas para verificar o ocorrido, encontra uma mulher abandonada em uma caverna, promete ajuda mas a abandona, e passa a ser assombrado por ela. Em *Mistérios*, o protagonista sonha com uma mulher jogando-se de um penhasco, e descobre ser seu sonho um prenúncio quando acorda e lhe contam que a mulher

que avistara na noite anterior cometera suicídio como em seu sonho. Assim, também o suicídio em *Die Toten* pode funcionar como um prenúncio do suicídio de Ida, e até mesmo de Amakasu, que não se lança de um precipício ao chão, mas de um navio ao mar.

Além de estarem presentes a nível intradiegético na peça de teatro que Ida e Amakasu assistem e no filme que Nägeli produz, as mídias teatro e cinema são importantes para a estrutura do romance. O romance é dividido em três partes de acordo com o teatro nô, intituladas com os respectivos ideogramas. Essas partes são divididas em episódios alternados, que o narrador por vezes parece descrever através da lente de uma câmera. Samuel Leiter (2006) explica que o teatro nô integra os quatro principais tipos de teatro tradicional japonês e sua origem remonta ao século XIV. O componente rítmico essencial do teatro nô segue o princípio *jo-ha-kyu*, comumente traduzidos como introdução, desenvolvimento e conclusão, e se refere tanto ao ritmo de desenvolvimento da peça quanto à organização sequencial de um programa (normalmente dividido em cinco cenas). As cenas *jo* são relativamente lentas e simples, as *ha* são mais rápidas e complexas, e as *kyu*, por fim, atingem o clímax. No romance, esse princípio estético é explicado por Kono, que elucida também a interpretação da máscara *Hannya* como revelação de que "o personagem se transformou em um demônio furioso com presas, uma boca escancarada, olhos fundos, e chifres" (LEITER 2006: 300). Assim, o personagem explica também a estrutura do próprio romance, já que a primeira parte, composta por 19 capítulos, introduz Nägeli e Amakasu através de episódios de sua infância e juventude, a segunda, também com 19 capítulos, desenvolve o enredo com a viagem ao Japão, e a terceira, com apenas nove capítulos, leva as personagens à culminação de seus destinos – morte no caso de Ida e Amakasu, e superação do bloqueio criativo no caso de Nägeli. Por fim, a peça que assistem cria um nível hipodiegético que estabelece paralelos com a situação em que se encontram as personagens. Intitulada *Kanawa*, a peça trata de um triângulo amoroso: uma mulher traída procura vingar-se do marido e de sua amante transformando-se em um demônio para matá-los (KINOSHITA s/d). A peça não remete Ida ao triângulo amoroso em que ela própria se encontra, e sim ao livro que Nägeli lhe presenteia em sua chegada, o livro de Ezra Pound sobre o teatro nô (KRACHT 2016a: 166). Nägeli, a parte traída, não precisa transformar-se em um demônio para matar os adúlteros porque ambos cometem suicídio, mas canaliza os seus sentimentos para a produção de sua obra.

O jogo textual que envolve o universo filmográfico, no entanto, não se estabelece apenas através do fato de Nägeli ser diretor de cinema. Tal fato é central para a obra, pois o "eixo de celuloide" que Amakasu pretende estabelecer com a Alemanha serve de prenúncio para o eixo estabelecido pelos dois países durante a Segunda Guerra Mundial, e reflete a ideologia nazista, conforme a crítica de cinema Lotte Eisner, também personagem do romance, afirma em *The Haunted Screen*: "Em seus primeiros discursos, proferidos em 1933/34, Goebbels declarou que o cinema alemão tinha a missão de conquistar o mundo como a vanguarda das tropas nazistas" (EISNER 1969: 329). Mas, assim como em *Imperium*, há passagens no texto que indicam a possibilidade de a própria obra se tratar de um filme, como o momento em que Nägeli percebe estar "tanto na frente quanto atrás da câmera" (KRACHT 2016a 16), ou quando Chaplin, a bordo do navio para os Estados Unidos, guia Amakasu "para onde não possam ser ouvidos, para trás da tela" (KRACHT 2016a: 191-192). De modo mais sutil, os olhos podem substituir a câmera: "A íris azul-clara de seu olho junto ao buraco, iluminada através do cenário no quarto, quase como se seu próprio olhar fosse o projetor de tal abominação" (KRACHT 2016a: 177). Essa última passagem parece fazer alusão à primeira cena do livro, na qual um *seppuku* é filmado através de uma câmera instalada em um buraco na parede de um quarto.

Ainda, o próprio romance sugere tratar-se de um filme, já que, quando Nägeli pensa sobre o filme que quer fazer, decide:

> Ele deve criar algo que seja altamente artificial, e ao mesmo tempo que faça referência a si próprio. […] Agora ele deve realmente criar algo patético, fazer um filme que seja reconhecivelmente artificial e que seja recebido pelo público como afetado e, principalmente, deslocado. (KRACHT 2016a: 153)

Tal passagem estabelece paralelos entre os níveis intra e extradiegéticos. Ao mesmo tempo que se refere ao programa que Nägeli traça para a produção de seu filme, parece se referir ao programa que Kracht traça para a construção de seu romance. A obra reflete a si própria nas duas acepções da palavra. Ao mesmo tempo em que a passagem medita metanarrativamente sobre sua própria concepção, o filme de Nägeli reflete o romance assim como um espelho – ou uma tela de cinema – reflete a luz que incide sobre ele. É através dos paralelos com o cinema que o romance explora a autorreferencialidade e a metanarratividade, criando uma narrativa em abismo.

A *mise en abyme* aparece ainda no enredo, quando Nägeli visita o salão de beleza. Ele é posicionado entre dois espelhos, de modo que as imagens se refletem *ad infinitum*. Christine Riniker (2018) aponta que essa passagem, no meio da segunda parte, marca o eixo estrutural de reflexão do próprio romance, de modo que passagens e elementos anteriores a ele refletem outros posteriores. Assim, as cenas inicial e final de suicídio; os buracos na parede pelos quais a câmera registra um suicídio e o olho de Nägeli a traição; as facas *tantō* , que cortam a barriga do oficial que comete seppuku e o bife que Amakasu ingere cru; *fi-di-bus*, o apelido de infância de Nägeli e o chilro de um pássaro mecânico quando este deixa o salão de beleza; as sílabas *ve-ri-tas* nos cubos de gelo do copo de Hugenberg e nas bolas de golfe de Chaplin; o lápis lilás com o qual o pai de Nägeli escreve e que se materializa no escritório de Hugenberg para depois aparecer no táxi de Nägeli e no campo de trabalhos forçados de Hanfstaengl; e, finalmente, a focalização dupla das férias que Nägeli e Ida passam juntos.

Antes do "eixo reflexivo", a narrativa focaliza a memória de Nägeli sobre o ocorrido:

> Ele fora se refrescar na água, quando, de repente, o vórtice esmeraldino de uma onda o apanhara e o sugara para baixo, e ele, em meio a tropeços e resfôlegos, voltara a emergir contente sob a irisante luz veranil; com a mão erguida em um aceno tranquilizante, vira-a de pé na praia, morena do sol em um traje de banho azul-marinho, os graciosos dedos do pé enterrados quase pela metade na areia, as mãos esguias sobre a boca aberta de medo por ele; então, quando vira Nägeli são e salvo, sorrira aliviada. (KRACHT 2016a: 82)

Quando o episódio é focalizado através de Ida, entretanto, percebemos que seu sorriso, interpretado como alívio, parece antes chacota, já que o que conta a Amakasu é que

> ele costumava pentear os cabelos laterais sobre o topo de sua cabeça calva, ela nunca reparara nisso, até o dia em que, estando de férias na praia (eles se banhavam no mar Báltico, que ainda estava dolorosamente gelado para o fim de junho), Nägeli fora surpreendido por uma forte onda que o atingira nas costas, o fizera tropeçar, cambalear e esquecer de encolher a barriga nesse meio-tempo. Quando levantara os braços rindo e cuspindo chafarizes de água com o intuito de cumprimentá-la, ela vira as madeixas de cabelo compridas até o ombro, que lhe desciam e pingavam frouxamente das têmporas – além dessas repugnantes extensões capilares e alguns chumaços espalhados aqui e ali, ele era praticamente careca. Ele parecera um palhaço de circo tolamente acidentado, tristemente ansioso por um pouco de aplauso, o coitado. (KRACHT 2016a: 161)

Os episódios parecem exercer mais de uma função. Por um lado, demonstram o descompasso do relacionamento das personagens, que culmina na traição por parte de Ida; por outro, parecem apontar para a impossibilidade de um relato que se exima de subjetividade. A voz do narrador, na maior parte do romance, parece ser a de um narrador onisciente, mas essa ilusão é quebrada por comentários que parecem deslocados ou

ambíguos, de início mais escassos, mas cuja frequência aumenta ao longo da narração. Ora há mudança brusca de registro, ora metalepse, comentários entre parênteses, ora pensamentos e falas das personagens se confundem com as opiniões de um narrador que não se comporta univocamente. Assim, o uso súbito da primeira pessoa do plural chama a atenção do leitor em "havia coisas que não deveriam ser registradas nem reproduzidas, havia acontecimentos dos quais nós nos tornamos cúmplices ao contemplar sua reprodução, já havia acontecido o suficiente, estava tudo lá" (KRACHT 2016a: 24), e não fica claro se se trata do pensamento do personagem ou de metalepse. Já em "Nägeli viaja, como bem lembramos, em um avião periclitante" (KRACHT 2016a: 106), o pronome é preciso e apenas relembra o leitor de estar lendo um livro, técnica amplamente usada em romances realistas. Outras passagens modalizam a narração, como se o narrador – como uma câmera – estivesse limitado a um enquadramento específico, ou como se não conseguisse decidir o que seria mais adequado para acontecer no momento, por exemplo em "ele suprimiu a vontade de fumar, pode ser que com isso um único e distraído som tenha se projetado de seus lábios apertados" (KRACHT 2016a: 61); "opa, opa, podia ser que já tivesse tomado saquê demais" (KRACHT 2016a: 101); "será que ele consegue suspeitar que exatamente neste momento sua mãe, notavelmente fotogênica, morre […]?" (KRACHT 2016a: 156); "é bem possível que ele tenha voltado a chorar" (KRACHT 2016a: 182); ou, ainda, "ela sorriu para ele, seria demais dizer que o fez apaixonadamente, ou talvez não" (KRACHT 2016a: 188).

Há uma passagem em que o narrador avalia a opinião antissemita de um personagem: "Do banco da frente o motorista de táxi, com seu sotaque covarde e resmungado, diz algo muito feio" (KRACHT 2016a: 118). Ela chama a atenção do leitor por se assemelhar ao modo como adultos se expressam com crianças ao ensiná-las que algo é errado, ou ao modo como as pessoas repreendem verbalmente crianças ou cachorros, denominando algo "muito feio". Tal expressão pode criar um efeito de comicidade ou irritação por si só, mas ela também pode ser vista como referência às acusações feitas por Diez na revista *Der Spiegel*. Para antecipar quaisquer acusações, já constam comentários explícitos no romance sobre o distanciamento em relação a "opiniões de extrema direita". Assim, mesmo que alguém queira atribuir a voz do narrador ao próprio autor, acusações deste teor são revidadas de antemão. Não só o livro responde à recepção de obras anteriores do autor, como também antecipa a sua própria nas

passagens em que estabelece paralelos entre si e o filme de Nägeli e o caracteriza como "artificial" e "autorreferencial".

Percebemos que *Die Toten* estabelece relações intertextuais com diversas obras, possui uma construção em *mise en abyme*, incorpora as mídias cinema e teatro a nível intra e extradiegético e utiliza todos esses elementos para refletir metanarrativamente sobre si próprio. No entanto, percebemos que, além disso, elementos paratextuais se tornam relevantes para a obra, como a recepção jornalística. Interessa-nos, assim, analisar tais paratextos que incluem as encenações da figura pública do escritor e verificar de que modo elas estabelecem relações com o próprio romance.

3 Encenação autoral

Ainda antes de ser lançado, o romance provoca tumulto na imprensa. A data prevista para publicação é 08 de setembro de 2016, e pouco mais de uma semana antes, no dia 29 de agosto de 2016, o escritor concede uma entrevista ao crítico Denis Scheck para o programa *Druckfrisch* (CHRISTIAN 2016), como já havia feito por ocasião do lançamento de seus últimos três romances. Exatamente uma semana antes do lançamento, no dia 01 de setembro de 2016, a revista semanal *Die Zeit* publica um artigo resultante de um encontro com o escritor no café Odeon, em Zurique. O texto mistura relatos e impressões do chefe de redação da revista – descreve o local, as roupas de Kracht, o prato pedido no restaurante –, relata a conversa que teve com o escritor – sobre seu livro, sobre literatura e sobre assuntos diversos – e termina com uma resenha crítica sobre o romance.

No dia seguinte, 02 de setembro de 2016, Jürgen Kaube (2016) critica, no jornal *Frankfurter Allgemeine*, tanto Scheck quanto *Die Zeit*. Afirma que a editora do romance haveria enviado cópias para os jornais, mas pedido para que assinassem um termo que não consentiria publicação de resenhas até determinada data e que, antes do fim desse prazo, Scheck haveria realizado tal entrevista por ser amigo do escritor. O comportamento de Scheck, segue Kaube, não denotaria sua postura como crítico literário, pois sua intenção seria antes promover a venda do romance, visto que se contentara com as respostas paradoxais do autor e afirmara que ele seria revolucionário, do mesmo modo como o filme sonoro havia revolucionado o cinema. Em relação à entrevista concedida ao *Die Zeit*, entre aspas no texto

de Kaube, acusa o jornal de descrever uma conversa com o autor que negligenciaria a obra. O fato de considerar supérfluas informações, como detalhes sobre a aparência do autor, deixa claro que Kaube não estabelece – deliberadamente ou não – uma relação entre a encenação do autor e a da obra. Apesar de ter assinado o termo que não permitia a publicação de resenhas até a data de publicação do livro, conforme informa Gerrit Bartels em um texto para o *Der Tagesspiegel* em 10 de setembro (BARTELS 2016a), o FAZ publica sua resenha sobre o livro em 03 de setembro de 2016, que, com exceção da legenda de uma foto do autor ("Christian Kracht por vezes também gosta de usar a gravata solta, conforme informações atuais da crítica literária"), não faz menção alguma ao "escândalo".

A tréplica acontece no dia anterior ao lançamento do livro, 07 de setembro de 2016, no programa "Kulturzeit*"*, da emissora *3sat*. Scheck nega que seja amigo de Kracht e insinua que o motivo da irritação de Kaube estivesse atrelado ao fato de não ter conseguido uma entrevista com o suíço. Além do mais, segue o crítico, a entrevista-conversa com o autor de um livro (*Porträt*) já teria se estabelecido na mídia como gênero audiovisual, e que Kracht não desse respostas satisfatórias sobre suas perguntas não constituiria um fenômeno novo, pois além dessa ser uma marca do escritor, ele não figura entre os únicos a proceder de tal modo.

Uma crítica elegante é feita por Gerrit Bartels (2016a), três dias após publicar sua própria resenha sobre o romance. Depois de explicar a polêmica brevemente, e ressaltar a concorrência entre os jornais e revistas para serem os primeiros a publicar uma resenha sobre o lançamento de um livro importante, encerra o texto levantando a hipótese de que o livro até possa ser objeto de cobiça da imprensa no momento do lançamento, mas que talvez tais estratégias sejam necessárias justamente porque não se sabe se o romance resistirá, por si só, à força do tempo.

Johannes Franzen, resumindo o texto de Kaube, toca em um ponto importante: "Para obter acesso aos exemplares exclusivamente destinados a resenhas, algumas mídias teriam se submetido ao jogo de encenações autorais de modo demasiadamente subalterno" (2017: 90). Se o fazem de modo subalterno ou não, não é de nosso interesse investigar, mas, de fato, o procedimento da editora e do autor de *Die Toten* desestabiliza sua relação com a crítica jornalística, que é comumente vista como detentora do poder de condenar ou alavancar o sucesso de um título. A pequena alteração no procedimento de mandar as cópias dos

romances para os jornais para que escrevessem resenhas desestabiliza a organização hierárquica entre agentes do campo literário, e tal procedimento pode ser visto como resposta ao escândalo após o lançamento de *Imperium*, provocado pelo artigo de Georg Diez. O ocorrido ainda contribui para o jogo de "desaparecimento onipresente" do autor, conforme as palavras de Eckhard Schumacher (2019), já que a participação modesta do autor, que em uma das entrevistas nem ao menos toma a palavra diretamente, geram discussões em diversos veículos de imprensa alemã, mantendo o autor presente como tema e não como participante.

Em sua entrevista com Scheck (CHRISTIAN 2016), Kracht aparece vestido conforme a descrição de Nägeli no romance: mesmo terno, mesmo penteado, e, ainda que não use os óculos descritos no romance, os traz no bolso da lapela. Diante de tais semelhanças – reforçadas pelo caráter autorreferencial do próprio enredo e pela foto do autor na contracapa do livro, na qual Kracht aparece em uma mansão, local onde Nägeli se estabelece para as filmagens junto com Ida e Amakasu –, o crítico inicia a entrevista questionando a possibilidade de se interpretar Nägeli como a expressão de sentimentos próprios de Kracht, ao que o autor responde prontamente que não. Quando perguntado sobre a estrutura do romance, Kracht explica corretamente as partes do teatro nô, mas inverte o nome das duas primeiras partes – *jo* e *ha* –, do mesmo modo como Nägeli inverte elementos da citação de Flaubert (1876). Após apresentar os nomes das partes como *ha-jo-kyu*, Kracht acrescenta "espero estar pronunciando corretamente" e pigarreia, para seguir com a explicação, durante a qual repete apenas o nome *kyu* em seu lugar correto.

Scheck chama atenção para a cena em que o oficial japonês comete *seppuku* enquanto é filmado:

> DENIS SCHECK: […] O senhor incorpora à cena uma reflexão, quer dizer, a de que alguém que filma algo do tipo assume uma certa responsabilidade pelo ato de violência. Eu me pergunto, que tipo de responsabilidade tem o escritor que descreve tal cena?
>
> CHRISTIAN KRACHT: Eu acho que apenas o espectador possui essa responsabilidade. [*hesita*] Que ele não deve assistir algo do tipo, para que isso não se espalhe – apenas o leitor carrega essa responsabilidade, de que ele não deveria ler isso, pelo menos essas partes. (CHRISTIAN 2016)

Kracht se nega a interpretar sua própria obra e se exime de uma resposta satisfatória. De modo irônico, ignora a impossibilidade dos leitores saberem do que se trata a cena até que a leiam, de modo que, obviamente, não poderiam evitá-la. O contentamento de Scheck

com tal resposta, obviamente paradoxal, é criticado por Jürgen Kaube (2016) em um artigo para o jornal *Frankfurter Allgemeine*. No entanto, tal tipo de procedimento não é a exceção quando se trata do escritor suíço, mas a regra, o que o próprio Scheck reconhece na tréplica no programa *Kulturzeit* em 7 de setembro de 2016. É interessante notar, também, que Scheck não só aceita as encenações de Christian Kracht, como participa do jogo. Assim, na abertura do programa, vê-se a preparação das câmeras para a entrevista, uma placa chamando a atenção do público para as câmeras de segurança, e os ensaios do entrevistador e do entrevistado, que estabelecem seu posicionamento para a entrevista prestes a começar – em referência à presença das câmeras no romance e ao seu caráter autorrefencial.

Scheck traz à tona o fato de Kracht ser casado com uma diretora de cinema e de ter trabalhado em conjunto no enredo de *Finsterworld*, para perguntar que relações Kracht vê entre cinema e literatura. Contradizendo a afirmação que fizera a Scheck na entrevista anterior (Denis 2012), em que afirma que sempre quisera ser pintor – estabelecendo, na época, semelhanças entre sua figura autoral, seu protagonista em *Imperium* e Adolf Hitler – Kracht relata dessa vez que sempre quisera ser diretor de cinema, ao passo que sua esposa sempre quisera ser escritora, reproduzindo o motivo das reflexões em *Die Toten*.

Na primeira entrevista que concede, ao jornal *Der Tagesspiegel*, em 2000, Kracht afirma que conversar sobre "conteúdos" sempre leva a equívocos, assim o que resta a fazer é falar para se entreter: "simular, esconder, falar besteira, tudo isso são mecanismos que ainda funcionam bem" (Kracht 2000). Ainda que tenha mudado aspectos de suas aparições midiáticas e que tenha se afastado da literatura pop e dos autores que fizeram *Tristesse Royale* com ele, sua encenação ambígua parece ser uma marca constante.

De acordo com Ijoma Mangold (2016), chefe de redação do jornal e autor do artigo publicado no jornal *Die Zeit*, Kracht conta mais uma vez – como já o fizera em entrevista para a *Druckfrisch* (Druckfrisch 2009) ou para a *LeseZeichen* (Christian 2015) em entrevistas anteriores – a anedota sobre os túneis existentes nos Alpes Suíços, que deveriam servir de abrigo para a população no caso de um ataque militar. Se tal anedota não é nova, a postura que Kracht parece assumir é. Mangold relata que o termo metafísica é recorrente durante a conversa, e que o autor afirma que "literatura sem uma dimensão metafísica […] não lhe interessa" (Mangold 2016). Desse modo, os autores do pós-guerra que consegue "suportar" seriam Sebald, Handke, Ransmayr, Clemens e Celan. De Heinrich Böll, *Irisches*

Tagebuch lhe parece de valia em virtude de sua busca pelo catolicismo (KRACHT apud MANGOLD 2016). Relata ter visitado a Basílica de São Miniato al Monte com frequência quando morava em Florença: "Quando os monges entoam seus cantos, vestem os mesmos trajes brancos dos monges beneditinos, que nos afrescos da igreja lutam contra o demônio que quer impedir a construção da basílica. […] Essa é a igreja católica!" (KRACHT apud MANGOLD 2016). Afirma sentir-se uma pessoa melhor após deixar uma igreja, e conta que os afrescos de San Miniato nasceram em um tempo em que "'os horrores da Renascença' ainda não haviam trazido o indivíduo e a personalidade do artista para o centro da perspectiva. 'Mas', interrompe a si próprio, 'o que isso tem a ver com meu romance?'" (MANGOLD 2016). Mais adiante desenvolve tal linha de pensamento em mais detalhe: "O trabalho manual também é o Japão. O transvio é a arte, o caminho certo é o trabalho manual. Aquilo que é talhado anonimamente é o ideal. A figura de Cristo, criada apenas para a celebração de Deus. O indivíduo – *forget about him*" (KRACHT apud MANGOLD 2016). Esse súbito interesse pela transcendência literária e por motivos religiosos reflete o modo como Nägeli se relaciona com o cinema, ou seja, tem tudo a ver com seu romance. Para Nägeli, só há cinco gênios do cinema – ele incluso – que conseguem, através de sua obra, mostrar a presença de Deus (KRACHT 2016a: 39). Se, por um lado, ao recusar verbalmente o culto ao artista e não à obra e ao saturar seu romance de referências, Kracht ressalta que nada é novo e recusa a ideia de um gênio capaz de criar uma obra singular e inaudita, por outro, é através de suas obras e afirmações em entrevistas que ele paradoxalmente chama atenção para si próprio, para seu caráter como artista, como indivíduo. Antes disso, apenas em uma entrevista para a *LeseZeichen* (KRACHT 2008) havia admitido, após certa hesitação, quando o entrevistador lhe pergunta se acredita em Deus, que é religioso.

Em uma entrevista concedida a Esther Schneider para a *Schweizer Radio und Fernsehen* (KRACHT 2016b), quando é agraciado com o prêmio suíço de literatura, surpreende com uma atitude diferente da sua costumeira: faz afirmações espontâneas sobre interpretações de sua obra. Afirma que *Die Toten* não é seu livro favorito, mas que é o que contém mais material biográfico. Comenta que muitas das experiências vividas na infância por Amakasu e Nägeli são calcadas em experiências próprias, pelas quais uma criança passa sem entender plenamente seu sentido ou motivação. Relata ainda que precisou de muito tempo até conseguir escrever sobre tais episódios, que tratam principalmente de humilhação

(*Demütigung*) e degradação (*Erniedrigung*), que são os temas principais não só desse, mas de todos os seus livros. Conta que escreveu parte do livro na casa de um amigo em Quioto, e que o fato de sua mãe andar pela casa durante a noite colaborou para criar certa atmosfera. Remonta ainda ao tempo em que estudou cinema, como assistia filmes à noite, dormitava por alguns segundos durante o dia, e percebia que, por vezes, imagens dos filmes os quais assistira se misturavam com os breves sonhos que tinha durante tais episódios. Percebeu que os diretores japoneses que menciona no livro, ao lado de Tarkovski, eram os que mais lhe impressionavam, de modo que procurou criar o mesmo efeito através de seu livro: o leitor pode "adormecer" brevemente durante a leitura e acordar após uma ou duas frases, sem que sua leitura seja prejudicada, uma vez que os acontecimentos se desenrolam muito devagar (KRACHT 2016b).

Repentinamente, Kracht parece assumir uma postura sincera em relação à sua obra, e revelar não somente sua intenção ao escrever, mas também detalhes biográficos. Após anos de distanciamento e ironia, nada mais justo que desconfiar de tal posição. Percebe-se, independentemente de seu valor de sinceridade, que essas posições refletem a temática do sonho presente no livro. Suas afirmações e opiniões nas entrevistas que concedeu para seu romance anterior, *Imperium*, bem como uma foto feita por sua esposa, a diretora de cinema Frauke Finsterwalder, contêm inúmeras alusões ao personagem principal de tal romance. Assim, é lícito assumir que tal posicionamento seja uma forma de referência ao personagem principal de *Die Toten*, com seu jeito dócil e ingênuo, aparentemente muito autêntico, da mesma forma que se pode assumir que seu desejo de ser diretor de cinema seja referência a esse mesmo personagem.

Essa nova sinceridade tem mais desdobramentos. Entre os dias 15 e 23 de maio de 2018, Kracht confere um ciclo de três palestras na Universidade Goethe, em Frankfurt, que desde a década de 1960 convida autores proeminentes a palestrar sobre sua obra – como Daniel Kehlmann, Ingeborg Bachmann, Heinrich Böll, Bodo Kirchhoff, dentre outros. De modo rotineiro, há sempre cobertura jornalística, por se tratar de um evento importante dentro do universo literário. O que diferencia o evento é a possibilidade de presenciar o autor em sua corporalidade e acompanhar ao vivo alguém a quem, via de regra, só se tem acesso por intermédio de outros veículos, sejam esses sua obra, ou demais paratextos, como entrevistas. A expectativa, no caso de Christian Kracht, portanto, não era pequena, já que o autor é

conhecido por suas encenações autorais. No entanto, no início da primeira palestra, comunica-se ao público a proibição de se fazer quaisquer registros e pede-se que desliguem seus celulares.

Tal pedido confere um caráter de exclusividade ao evento: apenas os que presenciam o acontecimento têm acesso a ele sem qualquer mediação. Mesmo os presentes, assim, dependem apenas de sua própria memória do ocorrido para narrá-lo – o que evoca temas tratados em *Die Toten*. Claudia Dürr ressalta em seu texto para o jornal *online Geschichte der Gegenwart* (DÜRR 2018) que "da experiência compartilhada no anfiteatro derivou-se uma diferença relevante não apenas entre aqueles presentes e ausentes. Também se destacou a diferença entre antes e depois". O caráter de divisor de águas das palestras se deve ao conteúdo discutido por Kracht. Conforme diversos informes em jornais e revistas, Kracht reinterpreta sua obra à luz de um acontecimento traumático que apenas recentemente lhe volta à memória, isto é, um episódio de abuso sexual vivenciado quando aluno da Lakefield College School, no Canadá. Em 2014, ex-alunos da escola passam a relatar abuso por parte do padre Keith Gleed, capelão entre 1974 e 1980, culminando em alvoroço midiático e investigação policial (FRISCOLANTI 2017).

Dürr nota que a quantidade de publicações sobre o assunto na imprensa é duas vezes maior do que a média para outras palestras em Frankfurt e que as citações diretas que aparecem no *Der Spiegel* são removidas posteriormente a pedido do próprio autor. A recepção entre jornalistas, de modo geral, é de empatia. Muitos enxergam em seu texto a remissão de seus jogos encenatórios, alguns poucos opinam timidamente a favor da encenação mesmo no ato de confissão, e a maioria concorda que, após o ciclo de palestras, sua obra passa ou deve passar a ser inteiramente reinterpretada. Concordamos que as três palestras fazem parte da encenação autoral de Kracht, sem que isso tenha influência sobre o valor de verdade da confissão, a reduza a um mero jogo encenatório ou desmereça a gravidade do assunto. A confissão faz parte de sua encenação porque é transformada em um texto a ser lido publicamente. Nesse sentido, como paratexto, ela estabelece relações com *Die Toten*, um romance permeado por violência em que os mortos se presentificam apesar de sua ausência concreta. Assim, mesmo após a morte concreta do algoz, permanece o trauma na vítima; e mesmo após a enunciação do texto de Kracht, ou sua "morte", permanece a narrativa de sua

confissão; finalmente, mesmo após a morte do autor declarada por Barthes (2000), ele permanece.

4 Considerações finais

Procuramos, neste artigo, identificar as encenações literárias e autorais do autor suíço Christian Kracht em seu romance *Die Toten*, publicado em 2016 e, até o momento, não traduzido para o português. A afluência de referências aponta não só para a bagagem cultural do autor – que, principalmente em outros romances, perpassa tanto a alta cultura quanto a cultura popular e de massa – mas também para a condição do texto como um mosaico. Não como uma obra nova, autêntica, inaudita, mas como uma nova configuração para inúmeros outros textos já existentes. Assim como em seus outros romances, o reconhecimento de tais referências não consiste em uma condição para a leitura do romance, mas apresenta um prazer a mais para os leitores que nelas estiverem interessados.

O jogo com a artificialidade toma forma ainda a nível frasal através do uso excessivo de adjetivos. A afluência é tanta que chama a atenção da crítica jornalística, e é ora elogiada, ora execrada. Para Otte (2016), "a construção frasal por vezes complexa demais se transfigura em *kitsch* complexo de menos". Já para Martin Ebel (2016), como os adjetivos usados são palavras raras ou inventadas, eles reforçam o fato de o romance ser "uma transfiguração do horror para algo elevado, divino". Desse modo, "o seu próprio romance é uma orgia da transfiguração: do normal para o requintado" (EBEL 2016). Os adjetivos parecem contribuir para os deslocamentos de sentido dos substantivos, já que o "cinza" não é apenas cinza, mas "cinza raiado", o "céu" é "nublado" e o "índigo" é "muito profundo", como se constata já na frase de abertura do romance: "[…] o cinza raiado do céu nublado há dias havia se colorido de um índigo muito, muito profundo" (KRACHT 2016a: 11).

O caráter da encenação também fica claro dentro da obra a nível de enredo e de estrutura. A performance sempre teve alguma presença nos romances de Kracht, mas assume sua composição mais elaborada em *Die Toten*. Através das mídias teatro a cinema, o romance mostra que os pontos de vista são múltiplos e que produzem, com isso, múltiplos sentidos, e o faz se deslocando entre as três mídias, simulando por vezes uma câmera, um espectador ou um narrador onisciente. O deslocamento constante entre pontos de vista enfatiza o caráter da

mediação da experiência e a artificialidade da obra. O enredo também inclui um fenômeno paralelo: as passagens que indicam que as personagens estão conscientes de estar em um palco, em um filme, ou em um romance parecem deslocadas do próprio enredo e também enfatizam a artificialidade e o caráter encenatório do romance.

Os acontecimentos relacionados à publicação do romance demonstram que o autor domina as regras do sistema literário e os processos de publicação e de repercussão de um livro, e que é capaz de cumpri-las ou quebrá-las para obter efeitos específicos. O pedido feito pela editora de que os jornais e revistas respeitassem a data de publicação de suas resenhas seguido das entrevistas concedidas por Kracht a Scheck e a Mangold gera tumulto porque desestabiliza o escopo de atuação dos atores envolvidos e os processos normalmente seguidos no meio editorial. Via de regra, os resenhistas jornalísticos se encontram autorizados a elogiar ou criticar uma obra literária, contribuindo para sua recepção do público, e a concorrência entre eles consiste na tentativa de ser o primeiro a publicar material de qualidade. É essa relação que é perturbada, e a motivação para tal estratégia parece ser a tentativa de resposta referente à recepção jornalística de *Imperium*.

A formação do autor como jornalista e seu interesse pelo *new jornalism*, que procura explorar a subjetividade em textos que normalmente almejam uma abordagem mais objetiva, já antecipa, de certa forma, estratégias que emprega como romancista. Do mesmo modo, seu envolvimento com o cinema através da parceria com sua esposa e diretora de cinema, em 2013, parece contribuir para a concepção de *Die Toten*. De modo geral, percebe-se um interesse pelo ponto de convergência entre história e ficção, ou pelo modo como ambas são encenadas pelos sujeitos, observações já feitas, por exemplo, por Erving Goffman em *The Presentation of Self in Every Day Life*, publicado pela primeira vez em 1956.

Em sua encenação textual, Kracht estabelece relações intertextuais com diversas obras literárias, utiliza a própria obra para criar uma metanarrativa e insere elementos que criam uma estrutura em abismo. Utiliza, ainda, tanto a nível extra quanto intradiegético, elementos do cinema e do teatro que reforçam tanto a metanarratividade quanto o motivo do espelhamento ou reflexão. Além disso, contribuem para suas encenações autorais, criando uma ponte que liga o artista dentro de sua obra, Nägeli, ao artista da própria obra, Kracht. Assim como o autor insere elementos na obra que insinuam semelhanças com sua figura autoral, ele próprio, em sua presença midiática, se encena de forma a estabelecer semelhanças

com sua personagem. Demonstrou-se isso através de exemplos de afirmações suas em entrevistas ou palestras, e ações conjuntas com a editora que regulam a circulação de sua obra. Diante desse horizonte, procurou-se ilustrar que Kracht direciona suas encenações – textuais e autorais – tendo em vista o modo como são recebidas pelo público e pela crítica.

Referências bibliográficas

BARTELS, Gerrit. Laut schweigen vor Veröffentlichung. In: *Der Tagesspiegel,* Berlin*,* 10 set. 2016a, 15:59. Disponível em: https://www.tagesspiegel.de/kultur/christian-kracht-laut-schweigen-vor-veroeffentlichung/14528028.html. Acesso em: 06 mar. 2018.

BARTELS, Gerrit. So, wie es niemals gewesen sein wird. In: *Der Tagesspiegel*, Berlin, 07 set. 2016b, 10:42. Disponível em: http://www.tagesspiegel.de/kultur/die-toten-von-christian-kracht-so-wie-es-niemals-gewesen-sein-wird/14509150.html. Acesso em: 06 mar. 2018.

BARTHES, Roland. Der Tod des Autors. In: JANNIDIS, Fotis; LAUER, Gerhard; MARTINEZ, Matias; WINKO, Simone (Ed.). *Texte zur Theorie der Autorschaft*: Herausgegeben und kommentiert von Fotis Jannidis, Gerhard Lauer, Matias Martinez und Simone Winko. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 2000, p. 185-193.

BASKETT, Michael. *The attractive empire*: transnational film culture in Imperial Japan. Honolulu: University of Hawaii Press, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*: gênese e estrutura do campo literário. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHRISTIAN Kracht: "Die Toten", Druckfrisch. 8'49''. *ARD*. YouTube. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Y3036n9hTXU. Acesso em: 19 jun. 2017.

CHRISTIAN Kracht im Gespräch, LeseZeichen vom 20.10.2008. 7'30''. *Bayerischer Rundfunk*. YouTube. 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6XoAPg4YB4g. Acesso em: 19 jun. 2017.

DENIS Scheck spricht mit Christian Kracht über dessen Buch "Imperium" – DRUCKFRISCH – DAS ERSTE. 10'49''. *ARD*. YouTube. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cjewDAQdoB0. Acesso em: 19 jun. 2017.

DRUCKFRISCH – Christian Kracht. 7'22''. *Bilderfreak*. YouTube. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p9qy1HlmPJw. Acesso em: 19 jun. 2017.

DÜRR, Claudia. Dabeisein ändert alles? Die Aufregung um Christian Krachts Poetikvorlesung in der Mediennachlese. In: *Geschichten der Gegenwart*. Berlin, 15 jul. 2018 Disponível em: https://geschichtedergegenwart.ch/dabeisein-aendert-alles/. Acesso em: 05 abr. 2019.

EBEL, Martin. Ein Schweizer auf Abwegen. In: *Tagesanzeiger,* Zürich, 09 set. 2016. Disponível em: http://www.tagesanzeiger.ch/kultur/buecher/Ein-Schweizer-auf-Abwegen/story/18376157. Acesso em: 5 jul. 2017.

ENGELS, Bettina. Christian Kracht in Frankfurt: Schutzschild gegen die Erinnerung. In: *Tagesspiegel*, Berlin, 21 mai. 2018. Dispoível em: https://www.tagesspiegel.de/kultur/christian-kracht-in-frankfurt-schutzschild-gegen-die-erinnerung/22586892.html. Acesso em: 28 mai. 2019.

EISNER, Lotte H. *The Haunted Screen*: Expressionism in the German Cinema and the Influence of Max Reinhardt. Norwich: Thames & Hudson, 1969.

FLANAGAN, Damian. *Yukio Mishima*. London: Reaktion Books, 2014.

FLAUBERT, Gustave. *Correspondance*. Croisset, 1876. Disponível em: http://flaubert.univ-rouen.fr/correspondance/conard/lettres/76d.html. Acesso em 07 jul. 2017.

FERGUSON, Robert. *Enigma*: the life of Knut Hamsun. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1987.

FRANK, Arno. Christian Krachts Frankfurter Vorlesung: Zweifellos kein Eichenlaub. In: *Tagesspiegel*, Berlin, 26 mai. 2018. Disponível em: https://www.taz.de/Archiv-Suche/!5506471&s=Kracht%2BPoetikvorlesung/. Acesso em: 28 mai. 2019.

FRANZEN, Johannes. Autorinszenierung. Leistungsfähigkeit und Probleme autorzentrierter Forschung am Beispiel der Studie Posierende Poeten von Alexander M. Fischer. In: GÉVAUDAN, Paul; LAUTENBACH, Hiltrud; NEBRIG, Alexander; SCHNECK, Peter; SCHOLLER, Dietrich (Ed.) *PhiN – Philologie im Netz*, n. 80, 2017, p. 87-100.

FRISCOLANTI, Michael. How a royal gift exposed sexual abuse at an elite Canadian school. In: *Macleans,* Toronto, 12 out. 2017. Disponível em: https://www.macleans.ca/news/canada/how-a-royal-gift-exposed-sexual-abuse-at-an-elite-canadian-school/. Acesso em: 05 abr. 2019.

GENETTE, Gérard. *Paratexte*: das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt: Campus Verlag , 1989.

HAUNER, Milan. *HItler:* A Chronology of his Life and Time. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

HÖLDERLIN, Friedrich. Hyperion. In: *Spiegel Online,* Hamburg, 1979. Disponível em: http://gutenberg.spiegel.de/buch/hyperion-264/16. Acesso em 07 set. 2017.

HUSTON, John. *An Open Book*. New York: Alfred A. Knopf, 1980.

JOYCE, James. The Dead. In: *Dubliners – Webster's German Thesaurus Edition for ESL, EFL, ELP, TOEFL®, TOEIC®, and AP® Test Preparation*. San Diego: ICON Classics, 2005, p. 170-205.

KAUBE, Jürgen. Christian Kracht bei "Druckfrisch": Publikumstäuschung als Verkaufshilfe. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Frankfurt, 02 set. 2016, 11:09. Disponível em: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/christian-kracht-bei-denis-schecks-sendung-druckfrisch-14416082.html. Acesso em: 17 nov. 2017.

KEMPKE, Kevin; ZEH, Miriam. Blitz und Donner – Christian Krachts Frankfurter Poetikvorlesungen Als Werkbiographische Zäsur. In: *Merkur*, Stuttgart, 16 mai. 2018. Disponível em: https://www.merkur-zeitschrift.de/2018/05/16/blitz-und-donner-christian-krachts-frankfurter-poetikvorlesungen-als-werkbiographische-zaesur/. Acesso em: 28 mai. 2019.

KINOSHITA, Akira (Ed.). *Kanawa (iron trivet)*. Disponível em: http://www.the-noh.com/en/plays/data/program_026.html. Acesso em: 06 jul. 2017.

KORFMANN, Michael. Imperium (2012) de Christian Kracht e a questão da auto(r)encenação. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 17, n. 23, 2014. p. 83-99. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1982-88372014000100083. Acesso em: 06 mar. 2018.

KRACHT, Christian. Christian Kracht im Gespräch: der schlechteste Journalist von Allen. [Entrevista]. *Der Tagesspiegel online*, Berlin, 30 jun. 2000. Disponível em: http://www.tagesspiegel.de/kultur/christian-kracht-im-gespraech-der-schlechteste-journalist-von-allen/151028.html. Acesso em: 19 jun. 2017.

KRACHT, Christian. *Die Toten*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2016a.

KRACHT, Christian. Schweizer Buchpreis: der Gewinner Christian Kracht im Interview. [Entrevista cedida a] Esther Schneider. *Schweizer Radio und Fernsehen online,* Zürich, 13 nov. 2016b. Disponível em: https://www.srf.ch/sendungen/52-beste-buecher/schweizer-buchpreis-der-gewinner-christian-kracht-im-interview. Acesso em: 19 jun. 2017.

KULTURZEIT. *Kulturzeit-Gespräch mit Denis Scheck*, Mainz, 07 set. 2016. Emissora: 3sat. Disponível em: https://www.3sat.de/kultur/kulturzeit/kulturzeit-gespraech-mit-denis-scheck-100.html. Acesso em: 29 mai. 2019.

LEITER, Samuel L. *Historical dictionary of japanese traditional theatre*. Maryland: Scarecrow Press. 2006.

MANGOLD, Ijoma. Christian Kracht: ich bin ein schlimmer Nostalgiker. In: *Die Zeit online*, Hamburg, 11 out. 2016. Disponível em: http://www.zeit.de/2016/37/die-toten-roman-christian-kracht. Acesso em: 17 nov. 2017.

MANN, Thomas. *Morte em Veneza.* Tradução: Eloísa Ferreira Araújo Silva. Berlin: Fischer Verlag, 2003.

MISHIMA, Yukio. Patriotism. In: *Death in midsummer and other stories*. New York: Penguin Books in association with Martin Secker & Warburg, 1977, p. 102-127.

MISHIMA, Yukio. *Yukoku or the rite of love and death*. Tokyo: Toho Company, 1966.

OTTE, Carsten. Dompteur des Bösen. In: *SWR2*, Baden-Baden, 8 set. 2016. Disponível em: https://www.swr.de/swr2/kultur-info/buchkritik-die-toten-von-christian-kracht/-/id=9597116/did=18098012/nid=9597116/dg8gk1/index.html. Acesso em: 5 jul. 2017.

RINIKER, Christine. "Die Ironie verdampft ungehört": implizite Poetik in Christian Krachts *Die Toten* (2016). In: RINIKER, Christine; LORENZ, Matthias N. (Ed.) *Christian Kracht revisited*: Irritation und Rezeption. Berlin: Frank & Timme, 2018. p. 71-119.

SCHUMACHER, Eckhart. Omnipräsentes Verschwinden. In: BIRGFELD, Johannes; CONTER, Claude D. (Ed.). *Christian Kracht*: Zu Leben und Werk. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2009, p. 187-203.

SIEREK, Karl. *Der lange Arm der Ufa*: Filmische Bilderwanderung zwischen Deutschland, Japan und China 1923–1949. Wiesbaden: Springer VS, 2018.

STOKES, Henry Scott. *The life and death of Yukio Mishima*. New York: Cooper Square Press, 2000.

THE LEWISTON DAILY SUN, 20. set. 1932. Disponível em: https://news.google.com/newspapers?nid=1928&dat=19320920&id=9oApAAAAIBAJ&sjid=gmYFAAAAIBAJ&pg=3051,5949013. Acesso em: 25 jun. 2017.

TUCHEL, Johannes. Nikolaus Graf von Üxküll-Gyllenband. In: *Gedenkstätte deutscher Widerstand*. Berlin, 2016. Disponível em: http://www.gdw-berlin.de/vertiefung/biografien/personenverzeichnis/biografie/view-bio/nikolaus-graf-von-uexkuell-gyllenband/?no_cache=1. Acesso em: 25 jun. 2017.

Recebido em 05 de abril de 2019
Aceito em 02 de maio de 2019

Nazi characters in German propaganda and literature

http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372238236

Luis Krausz[1]

Resenha de: LORENZ, Dagmar. *Nazi characters in German propaganda and literature*. Leiden: Brill, 2018.

A ascensão da ideologia nazista no mundo de língua alemã deu-se ao longo de mais de 10 anos antes da efetiva ascensão de Adolf Hitler ao poder, em 1933. Desde o início da década de 1920, os conceitos sobre os quais se baseava o nazismo começaram a ganhar mais e mais espaço na consciência coletiva do mundo de língua alemã, arrebanhando um número crescente de defensores que, perplexos com a complexa e desastrosa situação econômica e social gerada pelas derrotas dos Império Alemão e Austro-Húngaro durante a Primeira Guerra Mundial, estavam em busca de novas ideias nacionais. Dentre esses conceitos, o mais importante é, sem dúvida, o de raça, segundo o qual diferentes grupos étnicos deveriam ser classificados, em bloco, em função de determinadas características fenotípicas, às quais corresponderiam, por sua vez, determinados genótipos e traços de caráter, entendidos como necessariamente mais ou menos virtuosos e favoráveis.

A eugenia e seu empenho pela "melhora" da raça estavam no epicentro da pseudociência, estabelecida por autores como Houston S. Chamberlain e Arthur de Gobineau, sobre a qual se assentava a política racial do nazismo. Aplicando ao ser humano conceitos provenientes do estudo dos animais, na pecuária, e do empenho na criação de raças melhores de cavalos, vacas e galinhas, a eugenia pressupõe a inutilidade da cultura e o poder absoluto da natureza. Supõe que, ao criar uma raça "boa", poderá dispensar a educação, entregando o homem a seus instintos, naturalmente bons,

[1] Universidade de São Paulo, Rua do Lago, 717, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-900, Brasil. E-mail: lkrausz@usp.br. ORCID: 0000-0002-1753-9470

CC BY-NC

transformando-o em mais um animal numa manada, entregando-o à sua "boa natureza" e exonerando-o do sentimento de responsabilidade por seus atos. Aliás, tais ideias encontrariam eco não só na Alemanha, mas em muitos outros países do Ocidente, dentre os quais o Brasil onde, sob o governo Vargas, imperavam, igualmente, ideias racistas, que justificaram o empenho do governo brasileiro no sentido da seleção entre candidatos à imigração, tendo em vista um esforço no sentido do "branqueamento" do país.

A Alemanha, combalida pela Primeira Guerra Mundial, e o velho Império Austro-húngaro, esfacelado em 1918, estavam, nas décadas de 1920 e 1930, em busca de novas identidades culturais e nacionais. Os ideais do humanismo oitocentista, que haviam fundamentado a concepção da Áustria como o centro de um império multi-étnico e multi-cultural, assim como a ideia humboldtiana de *Bildung* como o princípio básico da formação do homem moderno – e, portanto, do Estado moderno – passaram a recuar rapidamente ante o crescimento de uma visão nacional fundamentada em conceitos supostamente "naturais", como "povo" (*Volk*), "sangue" e "solo natal". Derivados da biologia, esses conceitos deterministas sustentavam a preponderância da natureza genética sobre a cultura, chocando-se, portanto, com os valores da "civilização", que haviam norteado o pensamento europeu do século XIX, criando as bases do pensamento liberal e da sociedade laica e burguesa.

Em todos os estratos das sociedades austríaca e alemã travou-se, durante o período entre-guerras, um intenso e acalorado debate, no qual se colocavam, de um lado, os defensores das ideias raciais e, de outro, aqueles que privilegiavam a cultura, o cultivo da interioridade e da sensibilidade, e a continuidade com a alta cultura alemã do período anterior à derrocada dos impérios alemão e austro-húngaro.

A República de Weimar e a Primeira República austríaca foram marcadas por uma grande tensão entre grupos que defendiam visões de mundo e ideologias opostas e que, com o passar do tempo, passaram a degenerar numa espiral ascendente de violência nunca antes vista no continente europeu. Como não poderia deixar de ser, esse conflito ideológico encontra-se presente, de forma proeminente, em boa parte da produção literária de língua alemã do período.

Observa-se que, após a derrocada no nazismo, em 1945, o mundo dos estudos germanísticos sistematicamente passou a ignorar a literatura na qual se discutiam e defendiam aquelas ideias que levaram ao estabelecimento do nacional-socialismo. A

ideologia condenada e derrotada na Segunda Guerra Mundial tornou-se uma espécie de tabu e ainda hoje são bastante raros os trabalhos acadêmicos que sobre ela se debruçam.

Neste sentido, o livro *Nazi characters in German propaganda and literature*, de Dagmar G. G. Lorenz (2018) vem preencher uma lacuna importante nos estudos germanísticos, ao explorar o universo (pouco palatável, diga-se) daquela literatura de língua alemã que contribuiu, significativamente, no sentido de formar, elaborar e divulgar os valores fundantes do nazismo. Pois, como tantos outros movimentos políticos e como tantas outras ideologias, também o nazismo teve sua origem em livros, e por meio de livros conquistou parte significativa de seus aderentes e seguidores. Lorenz aborda, neste estudo, obras como *Mein Kampf*, de Adolf Hitler, *Der Mythus des zwanzigsten Jahrhunderts*, de Alfred Rosenberg, as memórias de Rudolf Höß, entre muitas outras. Ao mesmo tempo, justapõe a essas vozes outras, contrárias ao nazismo e à sua ideologia, dentre as quais as de escritores como Joseph Roth, Lion Feuchtwanger, Veza Canetti, Bertolt Brecht, Heinrich Böll e tantos mais.

É sempre a partir de uma perspectiva dupla, portanto, que Lorenz conduz o leitor em direção ao epicentro do debate ideológico que polarizou o mundo austro-alemão na primeira metade do século XX, com todos seus catastróficos e determinantes desdobramentos políticos, que determinariam o rumo da história do mundo de língua alemã nos séculos XX e XXI. E ela o faz com uma maestria que se revela, já à primeira vista, por meio das obras elencadas neste estudo sério, abrangente e inovador, dividido em três segmentos principais.

O primeiro desses segmentos diz respeito às origens e à conceptualização de personagens nazistas na literatura austro-alemã da década de 1920. Livros de apelo popular, que fazem a apologia das doutrinas raciais, como o romance antissemita *Die Sünde wider das Blut*, de Artur Dinter e a *Rassenkunde des deutschen Volkes*, de Hans Günther são contrapostos a romances e novelas como *Die Stadt ohne Juden*, de Hugo Bettauer, *Das Spinnennetz*, de Joseph Roth e *Die jüdische Mutter*, de Gertrud Kolmar.

Lorenz franqueia as fronteiras entre diferentes gêneros literários em busca daquelas imagens, símbolos e metáforas por meio das quais se buscava criar, entre os leitores, a persuasão em relação a determinadas ideias e posicionamentos políticos – ou por meio das quais se buscava, de maneira cada vez mais desesperada, expressar o protesto e a indignação ante a obliteração dos valores da *Bildung*, da civilização e mesmo

do processo de assimilação cultural que, até então, vinha orientando as relações dos judeus com o universo austro-alemão.

Trata-se, como demonstra Lorenz, de um conflito entre uma ideia de Alemanha como cultura e civilização, vinculada a um projeto de aprofundamento e de investigação pessoal, em contraposição a uma ideia de Alemanha como natureza, ligada ao triunfo de uma ideologia populista, que apela aos instintos, fundamenta-se na mimese e no eclipse da individualidade, e conduz o indivíduo à dissolução na massa, numa experiência quase mística, sob o jugo de um líder único e absoluto, responsável pelo destino da nação e de seu povo.

Esta entrega da individualidade aos poderes do sangue, da raça e de um líder supremo exerceu, como seria de se esperar, um apelo especialmente poderoso entre as camadas menos cultas e sofisticadas da população. O livro de Lorenz demonstra o teor popular da literatura de apologia ao nazismo, em contraposição a uma maior elaboração intelectual presente na literatura de protesto contra o nazismo. Assim, se a estética pequeno-burguesa predomina na vertente nazista, criada quase que exclusivamente por membros do partido, a literatura de protesto antifascista, obra de autores portadores de títulos universitários, representa valores intelectuais mais complexos e aponta, claramente, para a polaridade entre cultura e instinto, consciência e inconsciência, que está na raiz do embate entre o humanismo e o nazismo.

Lorenz aponta, igualmente, para a violência política que se espalhou pela Alemanha já a partir do fim da década de 1920, levando, cada vez mais, os escritores antifascistas a buscarem o exílio para preservarem sua integridade. Depois da ascensão de Hitler ao poder, estes passaram a ser impedidos de publicar e, ainda que houvesse editoras de língua alemã no exílio, como o famoso Querido Verlag, de Amsterdã, tornaram-se inacessíveis aos leitores alemães.

A segunda parte do livro focaliza o momento em que Hitler sobe ao poder, marcando uma virada no embate ideológico que vinha ocorrendo no campo literário até então, e abrindo, rapidamente, o caminho para a instauração de um regime totalitário na Alemanha e, posteriormente, na Áustria.

A imediata exclusão dos judeus dos quadros de todas as instituições públicas e a proibição de seu exercício de profissões relacionadas ao direito, à medicina e ao jornalismo, entre outras, desencadeia uma grande onda de exilados – e o exílio é o tema de um dos principais romances analisados por Lorenz neste segmento: *Die Geschwister*

Oppenheim, de Lion Feuchtwanger. Trata-se de uma saga familiar que aborda o destino dos Oppenheim, uma família de médicos, acadêmicos e empresários, típica do *Bildungsbürgertum* judaico berlinense, ante a tomada do poder pelos nazistas e a conseguinte expropriação de seus bens e exoneração dos cargos que ocupavam em diferentes instituições do Estado.

A família Oppenheim, conforme representada por Feuchtwanger, encarna as aspirações de aculturação e de integração na sociedade alemã nutridas pelos judeus emancipados do século XIX, que elegeram para si mesmos os valores da *Bildung* e do senso estético, das boas maneiras e dos bons relacionamentos, afastando-se, em seu estilo de vida e em suas ideias, dos judeus provenientes do Leste europeu, pouco familiarizados com os ambientes e com a cultura burguesa.

Como tantos outros de seu tempo, os Oppenheim são judeus que se consideravam, em primeiro lugar, alemães, encarando seu judaísmo apenas como uma questão de filiação religiosa. Julgavam que sua participação na Primeira Guerra Mundial lhes serviria como comprovação de seu pertencimento inconteste à nação alemã. Como escreve Feuchtwanger:

> Sie haben am tiefsten an die deutsche Kultur geglaubt. Sie allein haben während des ganzen Krieges zu den Deutschen gehalten. 12.723 deutsche Juden sind in diesem Krieg gefallen, 2.2 Prozent aller deutschen Juden, viel mehr als der entsprechende Prozentsatz der Gesamtbevölkerung. (FEUCHTWANGER 1934: 121)

Iludidos com sua suposta condição de cidadãos plenos, eles julgam que tudo aquilo que dizia respeito aos judeus, nos discursos antissemitas, não dizia respeito a eles mesmos, e sim aos outros judeus, àqueles que não haviam descrito o percurso em direção à assimilação e à sociedade burguesa, e que, portanto, estaria em suas mãos decidir e escolher se eram ou não eram judeus. Como escreve Feuchtwanger em outra passagem deste romance: "Aber hat sich nicht die Mehrzahl der deutschen Juden so assimiliert, dass es wirklich nur von ihnen abhängt, ob sie sich für Juden erklären oder nicht?" (FEUCHTWANGER 1934: 34).

Feuchtwanger retrata, portanto, o colapso de uma mentalidade e de uma visão de mundo especificamente judaico-alemãs, que se tornaram anátema depois de 1933, transformando-se numa cultura de exílio, condenada ao declínio e ao desaparecimento. Indefesos ante a espoliação de seus bens e de seus lugares sociais pelos nazistas, que são representados como brutais, incultos e sádicos, eles se defrontam com o lugar nenhum do

exílio e da perda de identidade, ao mesmo tempo em que se empenham em conservar ao menos resquícios de suas culturas e de seus hábitos em seus lugares de refúgio.

Em contraposição a este e outros romances, Lorenz aborda, também neste segundo segmento do livro, o filme de propaganda nazista *Triumph des Willens*, de Leni Riefenstahl, inteiramente baseado em imagens de multidões e de massas humanas, cujas aspirações são encarnadas por Hitler. Este, por sua vez, torna-se uma encarnação da própria nação, conforme sumariza, no filme, Rudolf Hess: "Die Partei ist Hitler, Hitler ist aber Deutschland wie Deutschland Hitler ist" (*Triumph des Willens* 1935). Com suas cenas repetitivas, com seu uso engenhoso de imagens e de música, com suas imagens fulgurantes, o filme possui um poder emocional primitivo, quase hipnótico, como convém a uma obra de arte destinada a fascinar e, portanto, dominar a mente de seus receptores.

A utopia nazista do renascimento nacional da Alemanha, o fim da Alemanha como uma sociedade civil, liberal e burguesa, é representado com um otimismo intoxicante e como uma solução para os problemas enfrentados por grande parte da população do país, e o filme tornou-se um enorme sucesso, inclusive para além das fronteiras germânicas: *Triumph des Willens* foi agraciado com importantes prêmios cinematográficos na França e na Itália e foi exibido com sucesso na Inglaterra.

A metodologia de Lorenz, como se vê, é dialética e sua argumentação se torna bem nítida por meio da justaposição de obras extraídas de dois universos culturais opostos que, a partir de 1933, passam a formar uma polaridade irresolvível: de um lado, o da cultura humanística; de outro, o da cultura *völkisch*, determinado a destruir a primeira. Se antes o embate entre estas duas visões de Estado se dava no interior da própria Alemanha, no contexto de uma disputa ideológica e de uma busca por persuasão e por poder político, a partir de 1933 a oposição ao nazismo passa a ser banida no contexto de um Estado totalitário, e logo exterminada, de maneira a abrir espaço para a ímpeto reconstrucionista e transformador de um regime que entendia a democracia como um empecilho no caminho supostamente glorioso que traçara para si mesmo.

Lorenz analisa, também, o romance *Mephisto*, de Klaus Mann, de 1936, uma incursão extraordinária na mentalidade nazista e no prazer masoquista de absoluta submissão da massa aos comandos do *Führer*. De fato, ao renunciar à reflexão e à responsabilidade sobre os próprios atos e sobre as próprias ideias, os aderentes do nazismo experimentavam um alívio psíquico, especialmente bem-vindo após os anos turbulentos, incertos e confusos da República de Weimar. O protagonista deste romance,

Hendrik Höfgen, é um ator de segunda categoria que, sob o nazismo, se torna proeminente, porque os melhor qualificados deixaram o país. Klaus Mann, que era filho de Thomas Mann, deixara a Alemanha em 1933 com sua família, refugiando-se nos Estados Unidos. Emocionalmente instável, Höfgen torna-se um joguete nas mãos dos líderes nazistas. É um personagem fáustico, que se deixa conduzir por suas ambições desmesuradas. Tão oportunista e carreirista quanto medíocre, descreve uma trajetória que serve para denunciar a hipocrisia e a falsidade dos líderes nazistas com os quais se relaciona. Ao final, é desmascarado como um psicopata.

Na terceira parte do livro, Lorenz se volta sobre as representações de nazistas na literatura alemã pós-1945, uma nova fase que se inicia depois do colapso do Terceiro Reich, diante da necessidade de reorientação ideológica. As memórias de Rudolf Höß exemplificam, aqui, a recusa de um indivíduo em rever suas opiniões para ajustá-las à nova realidade, o que faz dele uma exceção entre uma série de autores que, tendo sido ligados ao nazismo, passam a tentar ocultar seu envolvimento com o regime derrotado.

O processo de desnazificação levado a cabo pelos aliados e o tribunal de Nürnberg constelam uma nova situação na Alemanha, que se vê obrigada a confrontar seu passado recente. E este confronto, conforme demonstra Lorenz, pode dar-se de duas maneiras: por meio da insistência na validade da ideologia nazista, mantida mais ou menos em segredo, dentro ou fora da nova Alemanha, ou por meio de uma revisão crítica de valores. Höß talvez seja o exemplo mais notório da primeira alternativa, como fica claro em sua autobiografia e em seus depoimentos diante do tribunal de Nürnberg, onde se empenhou, sempre, em demonstrar que cumpria, de forma exemplar, as ordens recebidas de seus superiores. Veterano da Primeira Guerra Mundial, e proto-nazista de primeira hora, que participara de um grupo de bandoleiros de extrema direita, comumente chamado de *Freikorps*, liderado por Gerhard Rossbach, já em 1919, ele se tornou uma figura paradigmática do "homem corporativo", dissociado de família, religião, intimidade e interioridade, e para quem o partido e os companheiros de armas se tornaram sucedâneos de um lar e um abrigo. Em seu livro de memórias, ele escreve: "Sempre me senti atraído pela camaradagem, na qual cada um pode confiar incondicionalmente no outro, diante do perigo e da necessidade" (apud SCHÖNPFLUG 2018: 155).

Se a exoneração da responsabilidade individual estava no cerne da entrega quase erótica dos membros do *Volk* alemão aos desígnios do *Führer*, isto também os eximia do dever da reflexão sobre os próprios atos. Tornando-se espécies de autômatos no

cumprimento às ordens vindas seja da "boa natureza" (e daquilo que era entendido como tal), seja de lugares superiores de uma hierarquia que desembocava nas mãos do líder supremo, eles praticaram aquilo que Hannah Arendt denominou, ao testemunhar o julgamento de Adolf Eichmann, como "a banalidade do mal": os crimes mais hediondos eram justificados pelo simples fato de que foram cometidos em obediência a ordens e a princípios superiores. Revelam-se, assim, as consequências mais extremas da renúncia à individualidade, à reflexão e à responsabilidade, e da dissolução do indivíduo numa tropa ou manada, que fundamentavam, desde o princípio, a ideologia nazista.

As tendências à violência sendo legitimadas pelo Estado totalitário, os indivíduos a elas se entregam, frequentemente com deleite, substituindo a capacidade de pensamento crítico por um sentido de dever, que legitima o inadmissível. Este é um aspecto fundamental da mentalidade patológica do fascismo, que Höß exemplifica à perfeição.

Já o diário de Ingeborg Bachmann (*Kriegstagebuch*) exemplifica uma tendência oposta: filha de uma família austríaca de Klagenfurt que era simpática ao nazismo, seu livro revela a estreiteza de horizontes do ambiente pequeno-burguês no qual ela se formou. Bachmann envolveu-se, no pós-guerra, com um judeu austríaco exilado na Inglaterra que, durante a guerra, combatera nas fileiras do exército britânico, e que, aos poucos, vai informando-a a respeito da realidade dos campos de extermínio, até então eclipsada. Este judeu leva-a a afastar-se de Klagenfurt e da carga insuportável do passado nazista de sua família, ao mesmo tempo em que dá início a um processo de reelaboração do passado e de uma busca por novas perspectivas, característico da realidade do pós-guerra na Áustria e na Alemanha.

A tentativa de reelaborar (e também de obliterar) o passado é detectada por Lorenz em obras de Heinrich Böll e Günther Grass. Böll, um veterano da Segunda Guerra Mundial, investiga a mentalidade dos soldados nazistas à época da derrota alemã no romance *Der Zug war pünktlich*, retratando recrutas que são jovens demais para os cargos que ocupam. Em sua revisão do nazismo, o empenho de Böll dá-se no sentido de traçar uma distinção entre os oficiais dos escalões superiores, identificados com o Partido Nazista, e os simples recrutas, presumidamente ingênuos e inocentes. O livro, cujo título original era *Zwischen Lemberg und Czernowitz*, está ambientado no epicentro do genocídio, na antiga Galícia e Bucovina austro-húngaras, e tem como protagonista um soldado raso alemão que é, também, um católico devoto, que reza pelos judeus que estão sendo exterminados. Ao mesmo tempo, a inevitabilidade da derrota dos alemães torna-se

cada vez mais clara para o protagonista ao longo da narrativa, e a moral de suas tropas se esfacela, sustentada apenas por um sentimentalismo barato e ilusório.

Um dos aspectos importantes explorados por Böll neste romance é a perda de identidade pessoal no contexto da mentalidade militarista do nazismo, onde o indivíduo sucumbe inteiramente à mecânica da dominação e submissão. Ao mesmo tempo, a própria desmoralização dos soldados parece associada, na narrativa, à participação no genocídio: Böll cita os discursos de soldados psicologicamente destruídos depois de cometerem assassinatos em massa.

A análise do romance *Die größere Hoffnung*, de Ilse Aichinger, encerra este volume e reflete acerca da dissolução da assim chamada "simbiose judaico-alemã" (que foi, sobretudo, a absorção, por parte dos judeus, da cultura alemã, mas sem sua contrapartida). As políticas nazistas impuseram a segregação não só entre dois universos culturais antes em diálogo, mas também entre membros de famílias, inclusive de famílias nucleares, que foram dissolvidas em decorrência das leis raciais, num mundo onde o destino passou a ser determinado exclusivamente pela ancestralidade.

Em sua investigação acerca das representações de nazistas, Lorenz desmascara como uma grande farsa o discurso da supremacia racial, por meio do qual o indivíduo é reduzido a uma condição sub-humana, ao submeter-se aos imperativos do sangue, do instinto, da nação e de seu líder supremo, abdicando de sua autonomia, de seu livre-arbítrio, de sua capacidade de julgar e de discernir e, portanto, da própria humanidade.

Desde o seu surgimento na década de 1920, personagens nazistas despertavam a imaginação cultural alemã, em termos positivos tanto quanto negativos. Durante o pós-guerra, novas disputas a respeito do nazismo foram desencadeadas no contexto da Guerra Fria e da divisão da Alemanha em duas repúblicas. Hoje, quando os participantes do nazismo já se tornaram figuras do passado, novas constelações imaginárias surgem à sua volta, em projetos de revisionismo histórico.

O livro de Lorenz, assim, tem a grande virtude de explorar um universo pouco conhecido e de revelar, por meio da literatura, não só o embate ideológico que foi travado no mundo de língua alemã no período entre-guerras, mas também a própria mecânica da ideologia nazista e, portanto, os motivos pelos quais ela se tornaria tão sedutora e atraente no contexto posterior à destruição do Império Alemão e do Império Austro-húngaro. Os laços entre literatura e política e as influências mútuas que exercem, uma sobre a outra, a literatura e a política, transparecem de maneira especialmente nítida ao longo deste

estudo, que é também uma reflexão sobre o funcionamento das sociedades humanas e um olhar iluminador sobre a mecânica do totalitarismo. As reflexões de caráter teórico estão praticamente ausentes desse estudo, que se baseia, sobretudo, na justaposição de análises de romances que pertencem a um e outro dos campos constelados pelo debate ideológico que polarizou o mundo de língua alemã durante o entre-guerras. Esta poderia ser uma crítica ao livro, que talvez pudesse beneficiar-se de conclusões fundamentadas em conceitos estabelecidos por estudiosos como Theodor Adorno, Hannah Arendt, Zygmunt Baumann e outros tantos que se debruçaram sobre os totalitarismos do século XX. Porém, a leitura das análises de obras literárias elencadas pela autora gentilmente conduz o leitor a uma série de conclusões próprias a respeito da origem e do triunfo do nazismo, de tal maneira que aquilo que poderia parecer uma lacuna acaba por tornar-se uma virtude.

Ante o panorama político atual, o livro de Lorenz ganha uma inesperada e importante atualidade, e funciona como uma advertência sólida e consistente para os grandes perigos decorrentes da letargia moral, da passividade e da silenciosa cumplicidade que têm acompanhado, em diferentes partes do mundo, a desastrosa ascensão de forças políticas que recrutam seus seguidores com base na inconsciência, na complacência e na concessão de vantagens momentâneas.

Referências bibliográficas

FEUCHTWANGER, Lion. *Die Geschwister Oppenheim.* Amsterdam: Querido Verlag, 1934.

LORENZ, Dagmar. *Nazi characters in German propaganda and literature*. Leiden: Brill, 2018. 186 p.

SCHÖNPFLUG, Daniel. *A era do cometa.* São Paulo: Todavia, 2018.

Triumph des Willens. Produção de Leni Riefenstahl. Berlin: Universum Film AG, 1935 (114 min).

Recebido em 18 de abril de 2019
Aceito em 29 de abril de 2019