

Introdução ao “Drama Parasitário”.

Mecanismos da Teatralidade em *Die Kontrakte des Kaufmanns* / *Os Contratos do Comerciante* de Elfriede Jelinek

[Introduction to “Parasitic Drama”. Mechanisms of theatricality in Elfriede Jelinek’s *Die Kontrakte des Kaufmanns* / *The Merchant’s Contracts*]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927126>

Bruno Monteiro¹

Abstract: In this paper, we present a critical exposition on the play *Die Kontrakte des Kaufmanns*, by Elfriede Jelinek, which aims to present the literary composition principles used by the writer in his proposition of a “parasitical drama”. Concurrently, we will seek to retrieve the set of contextual references that precedes that dramatization. For this purpose, we will start by exposing the play’s incubation context, then moving to the introduction of the author’s ironic and parodic approach on the market’s legitimization and naturalization mechanisms and its financial operations, in particular by econometric metaphysics and the media’s common sense. On a third point, we will present the specifically literary procedures by which the writer reveals the logic of the capitalist economy as a regime of bodies’ annihilation. Finally, we summarize the writer’s intention of using the theater as a viewers activation device by way of “horror”.

Keywords: Elfriede Jelinek, theatricality, capitalism

Resumo: Neste texto, iremos proceder a uma exposição crítica sobre a peça de teatro de Elfriede Jelinek, *Die Kontrakte des Kaufmanns*, que visa apresentar os princípios de composição literária utilizados pela escritora na sua proposta de um “drama parasitário”. Ao mesmo tempo, vamos procurar resgatar o conjunto de referências contextuais que precedem essa teatralização. Para tanto, começaremos por mostrar o contexto de incubação da peça, passando, em seguida, a introduzir a aproximação irônica e paródica que a escritora conduz sobre o mecanismo de legitimação e naturalização do mercado e suas operações financeiras, em particular pela metafísica econométrica e pelo senso comum mediático. Num terceiro ponto, vamos apresentar os procedimentos especificamente literários com que a escritora vai revelar a lógica da economia capitalista como regime de aniquilação de corpos. Por fim, resumimos a intenção da escritora em usar o teatro como dispositivo de ativação dos espectadores pelo “horror”.

Palavras-chave: Elfriede Jelinek, teatralidade, capitalismo

¹Universidade do Porto, Instituto de Sociologia, Via Panorâmica s/n, 4150-564, Porto, Portugal. E-mail: bjr Monteiro@gmail.com

Zusammenfassung: In diesem Aufsatz geht es um eine kritische Darstellung des Stücks von Elfriede Jelinek *Die Kontrakte des Kaufmanns*. Dabei werden wir versuchen, die Grundsätze der literarischen Komposition der Schriftstellerin in ihrem Konzept eines “parasitären Dramas” nachzuvollziehen. Zugleich werden wir die kontextuellen Hinweise, die dieser Dramatisierung vorangehen, erläutern. Demzufolge werden wir zunächst den ursprünglichen Kontext dieses Stücks beschreiben, um dann auf den ironischen und parodistischen Ansatz der Autorin über den Legitimations- und Einbürgerungsmechanismus des Marktes und seiner Finanzoperationen einzugehen, die sich insbesondere mittels der ökonomischen Metaphysik und den Gemeinssinn, der durch die Medien verbreitet wird, bemerkbar machen. Ein dritter Punkt soll die spezifisch literarischen Verfahren beleuchten, die die Schriftstellerin benutzt um die Logik der kapitalistischen Wirtschaft als Gerät der Vernichtung der Körper zu verraten. Abschließend fassen wir die Absicht der Autorin zusammen, die Zuschauer im Theater durch den “Horror” wachzurütteln.

Stichwörter: Elfriede Jelinek, Theatermechanismus, Kapitalismus

1 Os pretextos do texto: a crise bancária, seus antecedentes e consequências

Dirigido por um sindicato, o banco BAWAG, que concentrava poupanças de pequenos investidores, em grande parte trabalhadores que só tinham um parco patrimônio e que mantinham uma ligação privilegiada com os “representantes” sindicais, viu-se implicado, em 2006, numa situação complicada. Ao somar enormes perdas em consequência da especulação realizada nas ilhas do Caribe, em parte com a cooperação de um banco de investimentos de Nova Iorque, a Refco, o banco seria obrigado a explicar em tribunal os seus procedimentos financeiros. O papel central é, porém, reservado para o “caso” do banco Meinl, uma casa bancária ligada a uma velha linhagem de comerciantes coloniais (fundada em 1862, em Viena), que se viu puxada para a falência por força da ligação a uma teia de empresas conexas, a Meinl European Land, a Meinl Airports International e a Meinl International Power, que haviam pago para usarem o nome da firma inicial e pela sua orientação financeira. Logo que essas empresas começaram a ser confrontadas com a estagnação do mercado imobiliário e com o torpor verificado na bolsa, o banco Meinl procurou manter a aparência de vigor financeiro das sociedades em causa pela compra massiva dos seus certificados, a ver se forçava a sua cotação a permanecer por cima. A partir de 2007, todavia, a situação tornou-se insustentável e foram tornadas públicas as primeiras acusações de “manipulação do mercado” e “publicidade enganosa” contra os responsáveis pela

empresa. O “bom nome”, mais do que como um rótulo ou uma marca, servia como penhor para convencer os investidores a comprarem os seus produtos financeiros, os seus “papéis” comerciais. Desta vez, aparece uma outra ilha ligada ao caso, Jersey (ver BERTHOLD 2011: 12-32). Um par de casos aparentemente paroquiais toma, assim, um valor exemplar, como que universal, ao ser processado e transmutado pela prosa de Elfriede Jelinek. A escritora mostra-nos, com significativa antecipação (a peça foi escrita em agosto de 2008, previamente ao escândalo da falência do banco Lehman Brothers, por exemplo), não só a íntima interdependência entre os protagonistas num mercado em escala mundial, independentemente da sua localização territorial, mas também a sintomática similitude de iniciativas e mundivisões que o capitalismo suscita entre os que se ligam com a sua peculiar lógica de ação, o substrato de convicções profundas que os levam a prosseguir, pode ser que irrefletidamente, no mesmo sentido: a perseguição incansável de “resultados”.

A peça de teatro serve como câmara de eco para a catástrofe financeira. Distorcendo, misturando e amplificando os barulhos e rumores de um par de “escândalos” sucedidos com bancos da Áustria, Elfriede Jelinek vai remexer nesse monturo para montar o seu texto. A escritora examina a plethora de notícias ou relatos acumulados sobre os eventos, a impetuosa e incontente proliferação de imagens e palavras que, carreadas por numerosos suportes e veículos de “informação”, são usadas para fixar esses eventos, porventura lançando como que uma tela sobre a “realidade” que pretendem registrar. A escritora vasculha e aproveita os “sedimentos”, ou “resíduos”, que são produzidos por essa torrente de significados que invade e preenche o mundo a partir de registros políticos, econométricos e jornalísticos, que, no seu frenesi, perdem contato com a própria “realidade” e que, funcionando como “mitologias”, circunscrevem, ao mesmo tempo, os limites em que se pode mover a nossa imaginação (BLOCH 2014: 67). A escritora pirateia e extrapola a linguagem que se emprega sem pensar, o jargão jornalístico e financeiro em particular, para tramar, num palimpsesto de “fragmentos” e “restos”, a superfície textual em que se vai expor a superficialidade da linguagem em causa.

Temos, neste texto, um exemplo do “drama parasitário” proposto pela escritora (JELINEK 2011). Nesse “outro teatro”, só interessa a “realidade”. Não lhe podemos escapar: a imaginação não a supera porque se encastra sobre o terreno da “realidade” (ou o que se representa como tal). A “realidade” é o “precedente” incontornável para a

literatura. A escritora não “inventa”, a escritora “encontra”. “Não se pode inventar nada quando se acha que tudo já ali está disponível. E tudo o que está disponível vem-me parar à mão.” Mais: a imaginação nasce da “realidade”. Apenas um Deus pode criar do nada. A “realidade” provê a matéria-prima para a criação, melhor: a criação parasita a “realidade”. Para montar os seus textos, a escritora procede a uma sucção da “realidade”, como nos explica neste trecho:

Eu agravo-me solidamente à realidade, tal como ela me é apresentada, amalgamada, lavada, filtrada através de opiniões estranhas [...], obrigada, opinião estranha, muito obrigada: é bom que tu estejas à minha disposição, pois eu não tenho uma própria (JELINEK 2011: s. p.).

A escritora não tem pruridos em tomar por sua conta, voluntariamente, a acusação de parasitismo lançada por certo crítico (“eu sou certamente um parasita da realidade”).

Pois eu devoro como o porco [...], e mesmo aquilo que me cai da boca, é novamente levantado e continuamente devorado, assim o fazem os parasitas. Eles tomam o que conseguem apanhar, quer dizer, eles tomam tudo o que ali há e apenas porque o conseguem agarrar, porque isso está ali, porque alguém o pôs à sua frente. Mas eles já tinham antes a intenção de abusar e o usar inadequadamente (JELINEK 2011: s. p.).

Num só movimento, a escritora vai manipular os materiais das representações da realidade para mostrar a sua natureza artificial e artificiosa, como também vai pôr em causa o artifício literário que concede ao escritor um lugar excepcional como observador da realidade, como ser onisciente e onipotente que tudo vê do mundo e que, precisando, cria a partir de si um mundo.

Sem nos perdermos nas vicissitudes que ambos os “escândalos” conheceram, façamos ver, porém, que a tragédia financeira se converte numa comédia cênica, com a “crise” a ter simultaneamente lugar nesse par de planos, o “financeiro” e o “teatral”. Esta é a opinião de Wolfgang Pircher, que se refere, a este respeito, a “um teatro no teatro”: a peça de teatro vai provocar uma ruptura da ilusão teatral do espectador (não visa provocar nenhuma crença no que acontece sobre o palco) ao representar uma outra ruptura de confiança, ocorrida no universo financeiro. Vai ser posta em causa a teatralidade, tanto a teatralidade do universo bancário (“promessas”, “bom nome”, a aparência valorizada do “ministro”), como a teatralidade do próprio teatro (ao desafiar o próprio significado e significância dos signos em palco: personagens com máscaras, uso do pronome “nós”, sem enredo), precisamente, sem paradoxo, pela teatralização da

“crise” financeira (PIRCHER 2011: 295-296). Retorcendo uma frase de Friedrich Hölderlin, que já em outras ocasiões tinha sido submetido a manipulações semelhantes (como na sua peça *Wolken.Heim*, escrita em 1988), Elfriede Jelinek pode mesmo afirmar, que “o horrível é sempre do cómico o princípio” (JELINEK 2009). A escritora vai extrapolar os incidentes em causa e as suas várias representações políticas e jornalísticas para uma colagem intertextual, prevenindo a sua cristalização canônica como escritos sagrados pela paródia e pelo manuseamento irreverente, lançando um novo e inesperado ponto de vista sobre a sua “verdade”, ou mostrando em movimento, levado ao ponto de ruptura pelo exagero, os mecanismos econômicos e retóricos que latejam nesses casos típicos de “crise” econômica. Em particular, Elfriede Jelinek vai proceder por transformações semânticas de conceitos aparentemente inócuos (“sociedade de irresponsabilidade ilimitada”), por pluriacentuações de significados canônicos (por exemplo, “contar” como operação de cálculo e “contar com” como postura de certeza), por transplantações de material textual para novos enquadramentos (as invocações religiosas, que se mostram implausíveis e vazias nas suas novas utilizações), ou pela paronomásia que procede pela repetição e variação rítmicas (ver LÜDER 2014). Ao curto-circuitar a relação de circularidade que se instaura entre o nosso “inconsciente colectivo” e o sistema de valores e normas que rege o capitalismo, o regime de justificações que protege o capitalismo vai ser “forçado a distanciar-se de si mesmo” (PFLÜGER 1996: 17). As frases feitas, os estereótipos e os automatismos da “novilíngua” capitalista aparecem cruamente como tais, e não como um “senso comum” progressivamente naturalizado nesta sociedade. “Aqui vai: liberdade, justiça, honra, dever, perdão, esperança, é o que diz no prefácio do nosso relatório de contas novinho em folha” (100).² Ao mostrar publicamente o esplendor da eufemização (“porquê só vê perdas em vez de juros negativos?”), superfluidade (“o nosso valor está lá registado, mas o que está registado não interessa”), frivolidade (“tanto faz”, “o que ia eu a dizer?”) e tautologia (“do nada nada vem”) que o constituem, Elfriede Jelinek espicaça a nossa perspicácia e vigilância a respeito da “inocência” da linguagem e dos costumes.

² Ao longo do texto, por razões de comodidade para o leitor, os números de páginas entre parêntesis remetem sempre para a edição portuguesa da peça de teatro de Elfriede Jelinek, *Die Kontrakte des Kaufmanns*, recentemente publicada (2015) sob o título *Capital Fuck*, com tradução de Helena Topa. Para essa ocasião, preparámos uma primeira incursão sobre a obra de Elfriede Jelinek; uma pesquisa que retomamos, corrigimos e alargamos no presente texto. Gostaríamos de expressar publicamente a nossa gratidão pelas inúmeras ocasiões em que pudemos conversar com Helena Topa sobre a obra de Elfriede Jelinek, em particular esta peça, e sobre o ofício de tradutor.

Em *Die Kontrakte des Kaufmanns*, ao contrário do que sucede em outros textos seus, como em *Rechnitz (Die Würgeengel)* (2010), que recria a orgia em que se massacraram centenas de trabalhadores forçados no final da Segunda Guerra Mundial, ou em *Bambiland* (2004), ambientada sobre a Guerra do Iraque, Elfriede Jelinek só aparentemente se vai focar sobre uma carnificina, embora esclareça que lidamos com um idêntico “objectivo: extermínio total” (84). Os “pequenos investidores” são, certamente, tratados como “gado miúdo” pelos bancos. “Foi você que nos deu o dinheiro e ainda se espanta? Não se deve espantar que ele agora trabalhe connosco, pois se foi você mesmo que o entregou a nós” (121). No entanto, esses “pequenos investidores” foram por si sós, como a “carneirada”, para a matança (“você é um seguidor, você é um seguidista”), seduzidos pela expectativa do lucro e pela vertigem do “sucesso” (“entrar no jogo”). “Não vale o que demos em tempos, até teríamos dado couro e cabelo por aqueles certificados, e de certeza que nos ficavam com couro e cabelo” (84). A liberalidade, a ingenuidade e a ignorância dos “pequenos investidores”, que vogam “perdidos” e “sem direcção” pelo mercado (“nem sequer encontramos o mercado”), que repetidamente “ejaculam”, para retomar um termo com que Elfriede Jelinek acentua a natureza impulsiva e entusiasmada da ação econômica (que seria, supostamente, “racional”), as suas poupanças sobre “investimentos de risco”, sobre “papéis”. Esses traços do seu comportamento econômico não são mais do que congênitos a uma servidão livremente consentida para com as ambições de lucro que os bancos insinuavam, certificavam e apregoavam sem pudor. As promessas feitas pelos bancos (“o seu ser é um bebé de mama insaciável, que faz beicinho e quer mamar”) só puderam funcionar porque correspondiam e encaixavam com as “esperanças” e “ambições” dos “pequenos investidores” (84).

Na parte final da peça, todavia, surge mesmo um crime verídico: o “Assassino do Machado” (SEEH 2008), Reinhard Steinbauer, que trucidou cinco membros da sua família a 13 de maio de 2008 supostamente por não saber como confessar a perda das poupanças da família em investimentos de risco. “Não lastimamos o seu destino com lamentos, de maneira nenhuma, porque foi a sua loucura que lhe destruiu a casa, matou os seus filhos, vendeu o seu carro, que o fez tirar os seus filhos do colégio privado” (178). Nessa altura, as vozes em cena podem proclamar que, num “trabalho digno de um Hércules”, este homem cumpriu com as suas obrigações de patriarca, chefe de família, que toma sobre si a missão de “libertar a filha, a mulher, os pais e o pai da

mulher”. “Libertar de quê? Da vergonha que o assassino trouxe sobre eles com o seu fracasso [...]. O melhor é estarem mortos antes que saibam das perdas” (180). Ao mostrar o acontecimento como um crime de honra, Elfriede Jelinek vai expor a continuidade entre as relações de poder em vigor na sociedade, em que “os pequenos dinheiros dos pequenos” são transferidos para os “sôfregos de grandeza”, e as estruturas de violência masculina prevalecem no interior das habitações familiares. Os “trabalhos de Hércules” feitos pelos bancos para trazer a liberdade aos mercados, que passam por vencer esse terrível protetor das “maças de ouro” que é o Estado (“matámos o dragão, matámos a CMVM, matámos a regulação do mercado financeiro, e antes matámos todas as instâncias de controlo”), são prolongados por esse outro “Hércules” caseiro que, tendo “estourado o dinheiro todo em especulações”, vai terminar a “chacinar a sua família” (182). A “salvação” e a “expição”, motivos recorrentes nesta peça, serão conseguidas por via do “sacrifício” de “cordeiros”, seja com o holocausto dos “pequenos investidores” (“carneirinhos”), seja com a eliminação literal do próprio “filho” com o machado. Volta a ser possível, finalmente, recomeçar a matança dos “inocentes” pelo “mercado”, pelo “crédito”, pela “bolsa”, o que permite terminar com a penitência (“o mercado já está a castigar os pecados”) e sinalizar uma nova época de prosperidade. Voltemos, pois, a proclamar “cânticos de louvor do mercado”, “cantemos ao Senhor” pelo culto do “capital”. Afinal, “o comprar redime o vender, tal como o sacrificado redime o assassino no altar” (172).

2 O massacre dos inocentes: a lógica da “ganância” e do “sacrifício”

Nesta peça parece haver “vítimas”, mas não há “inocentes” (ver BLOCH 2014: 58-59). A concupiscência é o ponto de encontro para bancos e “pequenos investidores”, só que apenas estes é que têm que “pagar” por terem sido “idiotas” (os bancos, esses, proclamam “não purgamos nada, não pagamos impostos”). Numa reformulação perversa da fórmula hegeliana da relação entre “Dominação” e “Servidão”, usualmente traduzida como relação entre “mestre” e “escravo”, Elfriede Jelinek explora a relação de interdependência, certamente assimétrica, entre bancos e “pequenos investidores”. “[O] especulador tem-no a si na mão. Mas só porque você lhe deu qualquer coisa para a mão, e depois ele perdeu tudo, você perdeu, e ele perdeu também, e perdeu-o também a si”

(78). Unidos pela participação em comum num sistema que visa o “lucro” (“o lucro é o nosso deus”, 146), a reciprocidade instaurada pelo interesse e proveito mútuos – “entregou-nos o dinheiro a nós porque não queria cuidar dele”, “você é uma criatura prematura, nós somos a sua incubadora, você engorda à nossa custa, nós engordamos à sua custa” (109) –, tem, porém, consequências com um sinal contrário para os seus participantes:

[...] (“o dinheiro que você teve em tempos, temo-lo nós agora”, “só você caiu para o lado, nós não caímos”, “você será liquidado [...], liquidamos-lhe o seu capital”). “[N]ós compreendemos que se sinta mal de certa maneira por ter perdido o seu dinheiro a nosso favor, mas em compensação somos nós agora que o temos, não fica contente?” (118).

Desde logo, o atestado de menoridade e imaturidade (“bébés chorões”, “palerma”) que os bancos passam aos “pequenos investidores” parece justificar a situação de tutela e, inclusive, o recurso à impostura (“nós prometemos-lhe 15% por ano e você acreditou nisso?”, 96). Os “pequenos investidores” são incapazes e incompetentes para “cuidar” do próprio “capital”. “Consigo, nem como empregado doméstico teria emprego, obrigado por tê-lo empregado connosco, deve orgulhar-se disso!” (121). Os “especuladores”, pelo contrário, são *personal trainers* do “capital”, que podem operar maravilhas sobre a sua aparência, vigor e resistência. “Enquanto você dormia a sesta na varanda, o seu dinheiro treinava afinadamente e emagrecia connosco, pode acreditar no que dizemos!” (123).

A obsessão com o “aspecto”, a “saúde”, a “juventude”, o “exercício”, o “emagrecimento”, as “férias” e o “sucesso” que lateja nas imagens e nas frases da sociedade de consumo são, com uma viragem irônica, usados para fundamentar e legitimar a transferência de “capital” para os “paraísos” fiscais. Nessa “ilha bonita”, o “dinheiro” pode, finalmente, conhecer uma promoção na sua “carreira” e, ao mesmo tempo, ocupar o seu tempo livre com “vida social”, e não “sozinho”, e com “entretenimentos, jogos, diversão, desporto a bordo” (110). A relevância da aparência na sociedade de consumo volta a surgir por ocasião do uso de expedientes para ornamentar os relatórios dos bancos com promessas e garantias. “O banco utiliza nos balanços apenas cosméticos naturais [...] e conhece o seu nada muito bem, mas nós não conhecemos o nada que nos há-de reduzir a nada” (91). O “parecer” substitui-se ao “ser”. A manipulação das aparências passa a ser o procedimento consensual para construir a “realidade”, a pessoal e a social. A produção sistemática de “ilusões” para os

“clientes”, como aconteceu com a invenção pelos bancos de proteções e seguros para os investimentos (“o nada negativo, que consiste em nada mais do que coberturas implacável e exageradamente maquiçadas”, 91), torna-se necessária porque esses consumidores estão inclinados a tomar tais “ilusões” por razoáveis, por verossímeis e acriticamente. A felicidade é um imperativo. Tudo vale para concretizar essa finalidade. Os “consumidores” precisam compreender que se impõe, para a “felicidade” do “capital”, a transferência do dinheiro para um local de veraneio.

Essa força de tração que puxa os “pequenos investidores”, o impulso que os leva a lançarem-se no vazio (“tinha aberto as portas de par em par para os nossos investimentos, mas aquilo não eram portas, ali não havia nada, aquilo era o nada”), tem uma postura equivalente entre os “especuladores”, que, operando segundo as ações expectáveis dos “pequenos investidores” (“[a] sua incerteza é a nossa certeza”, 98), têm sempre que velar pelos “interesses do empreendimento”, o que significa simplesmente “os nossos interesses, porque somos nós o empreendimento” (95). Uns são meios para os outros satisfazerem os seus interesses, e vice-versa. Essa operação de troca, que constitui, em termos genéricos, o fundamento para qualquer “contrato” (honrado), traz, todavia, para os “pequenos investidores”, “em compensação” pelo “pequeno capital que você em tempos possuiu”, uma carga de encargos (“culpas” e “dívidas”, invocadas com o mesmo vocábulo, “Schulden”, na versão original da peça), sobretudo se for vista em comparação com “bancos” sem “culpas” e com “especuladores” sem “responsabilidades” (“administração sedenta pelos seus haveres, devolvendo-lhe os seus deveres”). Vemos surgir um ponto crucial para caracterizar os procedimentos literários de Elfriede Jelinek, a participação submissa das personagens num sistema de imposições e regras que transcende as suas propriedades pessoais (“estes elos de crédito encadeados uns nos outros como os investidores do jogo da roda hão-de manter-se unidos”, 159). Trazemos o capitalismo conosco, em nós porque o interiorizamos como maneiras de ser e pensar e sobre nós porque vivemos imersos pelos seus incitamentos mais ou menos silenciosos. “Eu procuro raspar, propriamente esmiuçar, os mecanismos sociais até ao esqueleto, para eu por assim dizer os conseguir mostrar na sua forma pura. Eu destilo o idealístico, o que frequentemente só é mesmo imposto. Por isso, a ideologia é mandada fora, rejeitada, evapora-se, e resta o esqueleto” (JELINEK 2009: 15). A respeito de outras obras suas, como em *Die Ausgesperrten* (1980), pôde já ser constatado, por comentaristas como Marlies Janz (1995: 40-53), a transformação das

personagens em “máscaras” (ou “marionetas”) que suportam papéis sociais que apenas podem ser compreendidos ao serem inseridos num sistema de relações objetivas. A “consciência” individual surge usualmente comprimida por essas pressões invisíveis e irreversíveis das estruturas sociais e ideológicas. As personagens são projeções sobre o papel, são forçadas a sentir e a escolher, “voluntariamente” segundo parece, sempre consoante as forças que movem o “microcosmos” que as compreende; são “protótipos”. Por sua vez, os enredos tornam-se, por via das opções estéticas tomadas, “exemplares”. A própria escritora explica-nos o seu procedimento:

Exemplar quer dizer que eu desnudo as relativamente simples estruturas que fundam os processos sociais. O capitalismo tem certamente algo muito complicado, mas pode-se de maneira realmente muito clara e muito simples mostrar estratégias de exploração até por dentro das ramificações e dos pormenores mais privados. Eu sou uma simplificadora. Eu não sou alguém que trabalha com meias-tintas, mas sim – eu digo sempre isso – alguém que golpeia com o machado (EHLERS 1987: 33).

Desse modo, vemos aparecer nos textos de Elfriede Jelinek, que pretendem, por isso, ser “paradigmáticos”, a “desindividualização do indivíduo na moderna sociedade de consumo e tempos livres” (SCHMÖLZER 1982: 84). Despersonalização essa que procede sobre as personagens, mas que também mina o estatuto que tem o próprio escritor como sujeito criativo. Elfriede Jelinek pretende aparecer como uma simples “intermediária” para a “linguagem”, uma linguagem que ela, escritora, persegue como a um “cão” com a “trela solta”: a escritora apenas repõe a “realidade”, segue a linguagem para ver “em que esquinas ela fareja” e “o que ela, ali, do lixo e da poeira, ajuda a trazer à luz” (JELINEK 2009: 15). Dessa maneira, não pela proposta de “utopias positivas”, vai ela pôr em questão o capitalismo, o “sacrossanto capitalismo”.

Nesta peça de teatro, vemos que a “avidez” é o princípio da ação, surtindo como uma variante de reflexo condicionado para os “pequenos investidores” e os “especuladores”. Da mesma maneira, o “capital” surge investido com propriedades sobrenaturais, um “fetiche” que, “instrumento” que era, se impõe doravante aos seus humanos criadores. O homem surge, assim, como “objecto do capital”. Motivações e sujeições “capitalistas” vão, portanto, irmanar as figuras da peça. Vemos surgir sugestivas pistas sobre esse conluio. Todos parecem unidos pela convicção sobre a vitória do mais forte. O mercado funcionaria como arena de combate onde triunfa o mais apto a sobreviver; “selva” primitiva onde os “predadores” mais ferozes prevalecem em razão das suas iminentes propriedades superiores. Essa variedade de “selecção

natural” vai tanto explicar a mistificação dos triunfadores do mercado, logo a inveja que os envolve, que são elevados a um patamar sobrenatural de “heróis” (“Hércules” que superam a simples humanidade, pois “o trabalho que fazemos para você é sobre-humano”, 130), como vai ainda forçar a resignação perante os vereditos de “fracasso” (“saber perder”). Que essa leitura do mercado como uma “selva” possa ser antiteticamente apreciada, em termos ora positivos, ora negativos, respectivamente, pelos propagandistas capitalistas ou pelos seus contraventores anticapitalistas, pouco importa para a estabilidade da crença. Ambos os campos convergem, por exemplo, sobre a necessidade de manter o mercado protegido de “crises” ou sobre a vantagem de o “libertar de animais selvagens”, vendo essas situações como estados patológicos, excepcionais, que não estivessem, pura e simplesmente, previstos pelo funcionamento corrente do capitalismo. Os “esquemas de orientação” (BLOCH 2014: 70) usados por uns e outros para compreender a crise parecem sobrepor-se nos mesmos binários: forte e fraco, vencedor e perdedor. Nesse sentido, sequestram os nossos raciocínios ao uso de tais conceitos, ainda que possam investi-los com valorizações contrastantes, positivas ou negativas.

A par da “naturalização”, vemos surgir uma “casualização” do mercado. A bolsa aparece, assim, como jogo de “sorte” ou “azar” (“pensávamos que tínhamos apostado no cavalo certo”, “achávamos que éramos os ganhadores, [...] nós, os sortudos”, 89). Surge, assim, uma aparência de equanimidade pela exposição ao “risco” e pela resignação ao acaso (“nós comemos-lhe as papas na cabeça e você pensa que é o destino”, 175). “Até os ricos podem perder riquezas! Podem perder em parte, mas ainda têm outras partes. Outros não têm nada. Não têm nada, não recebem nada” (150). Uma vulnerabilidade que se revela, porém, e muito rapidamente, seletiva (“sorte que o nosso banco significa, todavia só para nós, seus proprietários e liquidatários”, 98). A reificação das operações financeiras como movimentos explicados pelo acaso, em que convergem equitativamente os comentaristas mais lisonjeiros e os críticos mais estigmatizadores do capitalismo, corresponde a uma leitura do mercado como terreno de “jogo”, “uma bolsa à qual até você tem acesso!” (168). Um “jogo” que importa preservar “limpo” perante tentativas de “regulação” externas que vão, supostamente, entravar a “fluidez”, a “fuga”, a “viagem” e a “corrida” do “dinheiro”, outras tantas imagens usadas para comprovar a “essência” da “liberdade” que caracteriza o “capital” (ao contrário, por exemplo, das “pessoas”, que têm “raízes” e que são, por isso,

“imóveis”). “Queremos uma economia inteiramente livre, não só porque garante liberdades, mas também porque é o melhor caminho para gerar bem-estar e prosperidade” (168). A “naturalização” e a “casualização” vão concorrer poderosamente para a emergência e a instalação da “economia como realidade objectificada” entre os nossos “imaginários sociais modernos” (TAYLOR 2004: 69-82).

As acusações perante a intervenção do Estado sobre o mercado, vista como uma intrusão e um abuso que vão macular a natureza de uma “economia inteiramente livre”, surgem, assim, inspiradas como uma luta contra tentações estatais de autoritarismo e totalitarismo. “Nunca devemos transformar-nos em números num computador do Estado, é melhor não ser número nenhum nos nossos registos do que ser um número nos computadores do Estado!” (170). A paródia a essa “essência” da ideia capitalista de “liberdade”, cuja oposição principal surge personificada pelo Estado, e a esse significado amputado de “liberdade” (“liberdade de perder”), culmina com o elogio do “espírito empreendedor privado”. “[S]em nós você perderia a sua liberdade para o Estado, mas connosco você também não ganha, nunca há-de ganhar, não vai ganhar mais nada a não ser a sua liberdade de não ganhar nada” (171). Ao Estado pode, todavia, ser-lhe concedida uma função positiva pelos “bancos”. “Não importa, o Estado? Não faço ideia, privatiza os lucros que você teve e socializa, não, democratiza as suas perdas. Nunca disse coisa tão banal, e já disse muitas banalidades” (160). O “Estado” pode ser, pois, um instrumento a serviço dos “especuladores” para reparar a “crise”, vista usualmente como tribulação episódica e casual do “mercado”. “Nós não damos nada, não estamos cá para dar esmola, o Estado é que dá esmola, porque o Estado é nosso criado, nós tiramos partido do criado, hã, há qualquer coisa aqui que não bate certo, não importa” (170). A “política” pode aparecer, assim, como um “médico” (160) invocado em casos de urgência – e apenas por uns momentos. Evitem-se, porém, transigências para com a “política” (“para que saibam que, neste país, não é um político qualquer, mas sim nós, nós que mandamos!”, 157). Ou impasses sobre a função que cumpre a “política” para os bancos (“dizemos à política que deve mudar as regras e ela muda-as logo”, 174). A ela resta ser, segundo eles, a protetora e a facilitadora do “mercado”, a quem é repetidamente lembrada a situação de subordinação hierárquica perante os fins da economia (“se houver risco de o sistema de regulação falhar, mudamos as regras e pronto”). “A política vai agarrar este desafio, agradecida, para libertar o mercado de nós, e depois volta a deixar cair o desafio” (172). Depois,

voltamos ao mesmo. As “crises”, seguidas pelas suas sucessivas “regulações”, “desregulações” e novas “regulações”, são apenas instantes do círculo infinitamente repetido do capitalismo. São pontos de passagem do seu curso “normal”. Em suma, o que Elfriede Jelinek mostra com o seu trabalho literário, que procede pelo exagero e pela caricatura da “normalidade”, é que as “crises”, tal como as catástrofes, os massacres, os crimes, não são “exceções” ou “singularidades”: eles podem ser casos extremos por comparação com a “normalidade”, mas já estão contidos no universo de possíveis dos tempos “normais”. Por isso se fala, a respeito de Elfriede Jelinek, no seu “complexo da Cassandra”, a capacidade de “prever” ou “vaticinar” o futuro. A verdade é que ela insiste, sistematicamente, em levar às últimas consequências a lógica da “normalidade” no seu trabalho literário. Por isso parece, por vezes, ter “antecipado” os acontecimentos.

3 “Entre nada e nada”: crença, transcendência e autofagia do sistema capitalista

O capitalismo passa pelo cumprimento escrupuloso dos “contratos do comerciante”, a relação de reciprocidade em que as “vendas” se convertem em “compras” ou, tratando-se de trocas intervaladas por um hiato de tempo mais ou menos longo, as “promessas” se concretizam em “pagamentos”, as “expectativas” se convertem em “recompensas”, e os “certificados” em “investimentos” e “proveitos”. Dom e contra-dom peculiar (“não foi nenhum círculo de prendas, porque ninguém dá nada a ninguém”, 150), que o “contrato” supostamente explicita, obriga e avaliza. Essa pretensa combinação harmoniosa de interesses e expectativas que um contrato realiza, unindo numa ligação comum, vinculando, portanto, contraentes que só formalmente são iguais, serve como importante fator de legitimação para o capitalismo, o que explica que surja, não sem uma intenção de paródia, logo no título da peça (“os contratos do comerciante”) (ver LÜCKE 2013: 41-57). Aliás, o capitalismo, pese os princípios de ação puramente “racional” que pretende reivindicar como fundamentos da sua legitimidade, constitui, pois, um sistema de crença. Émile Benveniste recorda que, etimologicamente, a ideia de “crença” equivale a um “acto de confiança implicando restituição” ou significa “confiar uma coisa com a certeza de a recuperar” (BENVENISTE 1969: 171). Acreditar passa por creditar, isto é, por conceder, provisória e condicionalmente, um “crédito”. De fato,

continua Émile Benveniste, o “envolvimento”, “dedicação” e “entrega”, “seja por palavras, por promessas ou por dinheiro” (BENVENISTE 1969: 177), implica sempre a ideia de “restituição”. Essa noção primitiva de “contrato” como operação de crença e crédito surge nesta peça de teatro. “Por favor, dê-nos para nós podermos dar-lhe também a si! O quê, você já não nos dá mais nada, já não confia em nós? Então também não damos nada. Confiança por confiança” (96). Entre “crença” e “crédito”, “dívida” e “remissão” (ou, em outros termos, “culpa” e “perdão”), “promissórias” (“empréstimos”) e “vencimentos” vai instaurar-se a relação de circularidade que explica a virtuosa progressão do capitalismo. A especulação financeira nos estágios avançados do capitalismo veio acentuar essa marca de nascença do comércio, embora elevando o perigo iminente de entropia (“um naufrágio pode acontecer”, 177). Esse vórtice incontrolado de trocas aparece graficamente enunciado numa passagem da peça, em que se sublinha o caráter não só automático, mas ultimamente absurdo da circulação de “investimentos”:

As receitas são, pelos vistos, o dinheiro tonto de tanto andar às voltas em círculo, em vez de se reproduzir em linha recta, porque quando o dinheiro anda a correr às voltas, o dinheiro estúpido, quando o mandam correr em círculo, já não sabe onde é o começo e o fim, não encontra um objectivo (151).

A histeria do “mercado”, vista como perda de controle momentânea sobre si mesmo, e a miopia dos “pequenos investidores” (sem “visão de conjunto”, 147), que os leva a comportarem-se de maneira impotente e hesitante, têm consequências invertidas para os “bancos”, que têm, nesse caso, uma vantagem pela posse exclusiva de uma “visão de conjunto” do “mercado” e que podem usar intencionalmente a opacidade dos negócios (“você vê aparecer os caminhos da riqueza, mas dos seus olhos não desaparece a neblina”) como vantagem suplementar a seu favor, para seduzir e manobrar mais facilmente os “pequenos investidores”. A crise veio romper o juramento (“prometemos”, “juramos tudo”); na verdade, veio apenas mostrar a natureza ilusória do “contrato” supostamente criado pela “confiança” recíproca entre as partes, que originalmente produzia a legitimação ideológica do capitalismo (“os certificados também não são nossos amigos, como achávamos até agora”, “certos amigos não são autênticos nem verdadeiros”, 83).

Os princípios de ética prescritos e proclamados pelo capitalismo são palavras ocas (“os nomes mudam-se como as camisas ao fim e ao cabo, porque tudo serve para

tudo”, 134). A “responsabilidade”, a “prosperidade”, o “empreendedorismo” são simples “verbosidade”: o verdadeiro “motor” do capitalismo, vemos, não são as sentenças nem os conceitos expelidos pelos seus protagonistas (“para nós não conta como nos chamamos, só nos interessam os lucros”, 134). Os nomes não estão a serviço da clareza, nem sequer servem para uma escrupulosa organização do mundo (“os nomes são ruído e fumo”, 176). Na verdade, como sucede potencialmente a tudo sob o capitalismo, interessa principalmente a vertente econômica que pode ser retirada da utilização dos “nomes (“os nomes são ruído e fumo, mas para nós, são capitais, este nome é o nosso capital, este bom nome é o nosso rico capital”, 107). As mudanças de nome, levadas ao paroxismo nos esquemas criados para esquivar as responsabilidades legais e econômicas (“agora até nos chamamos uma coisa diferente, mas ainda somos nós, já não somos, ainda somos, ainda somos o banco, a empresa não, embora se chame como nós”, 107), são sintoma e fator de ficção. “[R]ecebemos o nosso nome no sagrado batismo, e agora passamos este nome a esta empresa que se chama como nós, sim, a esta sociedade que se chama como nós, mas não somos nós” (105). *Nomen est omen?* O batismo como sacramento não prescreve uma missão a ninguém. Os nomes podem servir inclusive para manipular a “confiança” (“porque se fiou no nosso nome, no nome em que os comprou, mas agora você lempou”, 106). O capitalismo não pode ser visto como pretende a sua consagração por um rótulo (“um nome dado por deus”), por muito que os “nomes” tragam consigo uma “promessa” (“sagrada, sagrada, sagrada”, 112), um valor fiduciário que permite aos seus proprietários intervir ativamente sobre a realidade a partir da manipulação das nomeações e representações dessa “realidade”.

Em comparação com os portadores de um “nome valioso”, os “pequenos investidores” são menosprezados (“você é aquele que se chama qualquer coisa, e para nós é indiferente, o que interessa é que compre estes certificados”, 103) como massa incógnita de indivíduos sem nome – e sem préstimo. “Você não presta para nada” (114). Por outro lado, a paridade entre “coisas” e “nomes” vê-se complexificada, senão interrompida: são planos em que não se consegue verificar uma correspondência ponto a ponto. Exceto que o “nome” funciona como signo de autoridade e instrumento de poder para quem o tem (“ter um nome”, “nome precioso”) – e a sua carência revela impotência (“não é por coincidência que você não se chama nada”, 104). O valor do “nome”, em particular, sugere essa iniquidade entre os seus portadores. A fragilidade, a transitoriedade e o menosprezo dos “clientes” é como a imagem invertida da

sobrevalorização dos “especuladores” e dos próprios “papéis” de crédito (“os eternos, os imo-valores, porque os imo-valores valem para sempre”, 83). No entanto, insistamos que, para Elfriede Jelinek, a ordenação de “clientes” e “bancos” nos extremos opostos, respectivamente negativo e positivo, de uma mesma escala, só pôde surgir e continuar pela conversão, ou redução mesmo, de todos os valores humanos a uma só forma de valor (econômico). Só a preeminência de uma medida de conta que torne todos os valores computáveis e, assim, comparáveis entre si (“somos todos iguais, se nos compararem com o dinheiro, que é distribuído de forma desigual”, 90), permite a sua ordenação. No capitalismo, por força da prevalência universal do “dinheiro”, tudo passa a ter um “preço”. A vida também, embora, “logicamente”, haja vidas mais valiosas do que outras.

Num cosmos em que o “nome” e, mais amplamente, o “valor” publicamente outorgado a uma pessoa varia consoante os “valores” (econômicos) que ela possui, os “clientes” do banco, os “pequenos investidores” não podem ser considerados como estando intrinsecamente investidos de “valor” significativo. Na verdade, eles podem mesmo passar a viver pela negatividade (“nada”) em função da extinção do seu patrimônio econômico (“registamos perdas e somos apagados”, 84). De maneira lapidar: não “ter” nada, é “ser” nada. “O nosso valor é nada, o nosso valor não é nosso, entregámos o nosso valor e não o trocámos por nada, não salvámos nada, não temos salvação possível, não temos valor nenhum e não temos valores nenhuns, os nossos valores não valem nada, e o nosso valor agora é que não vale mesmo nada” (85). Quando as propriedades que qualificam uma pessoa, tais como a autonomia da sua consciência e a capacidade de a exprimir verbalmente (“voto” significando também “voz”, *Stimme*, na versão original da peça), passam a faltar, como acontece aos “pequenos investidores” privados de “votos” e “vozes” (visível, respectivamente, em “só se distingue da carneirada que vota por não ter voto na matéria”, 94; e “perdeu a língua”, 137), podemos verificar a situação de iminente constrição e negação em que vive a humanidade sob o capitalismo (“como se a pessoa fosse o próprio proprietário, cada pessoa o seu próprio proprietário, seria magnífico”, mas, “não lhe damos nada de graça, obviamente, você tem de pagar”). Pelo mesmo raciocínio se vê que não ter propriedades ou posses significa não ter posse de si (“você nem sequer pertence a si próprio”, 103), o que se pode, inclusive, traduzir pela perda da independência pessoal (“você pertence ao banco”). A equação entre apatia subjetiva e saldo bancário, entre

“ser e ter”, passa a ser total e imediata (“cliente passivo que não sai do passivo”). A transferência de “valores” econômicos para os “bancos” e, especialmente, a “perda” de “valores” pela situação de crise (“insolvência”) passam, assim, a ser vistas como uma operação massiva de sucção do “valor” vital dos “pequenos investidores”, uma apropriação sistemática da sua relevância pessoal e coletiva por via da apropriação das suas posses e propriedades (“solvabilidade”). Uma espécie de suicídio involuntário (“podemos suicidar-nos agora”, 85; “porque é que poupou a sua própria vida, porque é que não se atira de um penhasco abaixo?”, 182) cometido por um meio entreposto, a “perda” dos “haveres”. Por equiparar “ser” e “ter” e, mais, por sujeitar o valor da “vida” ao valor da “posse”, esse sistema econômico não apenas torna a existência dos “clientes” num “nada”: pela falência financeira, transforma-a num “deve”, num “nada negativo”, num “menos nada” (87). “Você é aquilo que deve” (178). De maneira transparente, vemos que “o nada que temos nos obriga a aniquilar o outro nada que somos” (86).

A “vida” passa não só a ter um valor que se pode computar, como esse valor passa a variar consoante os “valores” (econômicos) e os “saldos” (bancários) da pessoa que é o seu suporte provisório. Numa acepção muito lata, a vida, parodia Elfriede Jelinek, é sempre um “empréstimo” (“na vida tudo é emprestado, sim, a própria vida e os nomes também”, 28), uma concessão temporária “encravada entre nada e nada”, o nada prévio ao nascimento e o nada consecutivo à morte. Nesta peça em particular, isso significa que a vida dos “pequenos investidores” tem pouco valor (“a sua vida não vale nada assim como assim”, 98). Embora possa haver pontualmente o pressentimento do fetichismo implicado nessa sublimação do “capital” (“o nosso criado que se alcandorou a todo-poderoso”, 85), vemos que o “dinheiro” pode funcionar como unidade de medida e como fator de substituição para a “vida”. Nas suas consequências últimas, ele torna-se mesmo o próprio fim da vida: no duplo sentido de trazer a “morte” (“já temos os certificados pendurados ao pescoço”) e funcionar como finalidade única para a existência humana. Sem poder prolongar, neste momento, a nossa pesquisa sobre o tratamento profanador e subversor a que Elfriede Jelinek submete, num ataque em pinça, o vocabulário filosófico (“ser”, “nada”) e a lógica do sistema financeiro (“só há manjares sangrentos, só há dinheiros sangrentos”), vale a pena, todavia, sublinhar que a escritora mostra pelo burlesco, sem necessidade de veicular teses, a natureza metafísica das linguagens em causa, com a salvaguarda de que a sua “irrealidade” (por exemplo, a

“empresa que só tem existência no papel”, 93, ou os revolteios existencialistas em torno da ideia de “ser” e “autenticidade”) têm consequências “reais” para as pessoas (ver POLT-HEINZL 2010: 104). As especulações financeiras levaram ao paroxismo a volatilização de “valores” provocada pelo “dinheiro”; a crise financeira vai mostrar onde conduziu essa fluidificação do “capital”: não só o capital surge com inusitada “liquidez”, como os “clientes” vão ser eles próprios “liquidados”.

O purgatório surgiu, entre outras vertentes, para solucionar uma polêmica teológica. As incertezas dos teólogos sobre a classificação dos “pecados” e a colocação das “almas” dos usuários da Idade Média promoveram a invenção de mecanismos de punição e reabilitação peculiares, que passaram de reprovar inapelavelmente a intenção usurária, tratada como “pecado mortal”, para a promulgação da confissão pessoal, a possibilidade de penitência e indulgência e a criação do próprio purgatório como instância de transição rumo ao paraíso (LE GOFF 2004: 63-82). A usura surgia com sinais visíveis de contranatura. Os “juros” apareciam como espécie que se reproduzia sem cópula; operação que não levava em consideração os ritmos naturais e as pausas sagradas, progredindo noite e dia ou sem respeitar feriados ou domingos; valor que crescia sem trabalhar e sem comer; presunção de um resultado futuro à revelia da vontade de Deus, o que implicava usurpar as prerrogativas celestiais sobre o tempo. Para explicar o contexto de pressão cruzada entre a vertente espiritual e a vertente secular no surgimento do purgatório, é preciso compreender que, a partir do ano 1000, segundo escreve Jacques Le Goff:

[O] impulso e a difusão da economia monetária ameaçam os velhos valores cristãos. Um novo sistema econômico está prestes a formar-se, o capitalismo, que para se desenvolver necessita senão de novas técnicas, ao menos do uso massivo de práticas condenadas desde sempre pela Igreja. Uma luta encarniçada, quotidiana, assinalada por proibições repetidas, articuladas a valores e mentalidades, tem por objetivo a legitimação do lucro lícito que é preciso distinguir da usura ilícita (LE GOFF 2004: 6).

As conotações religiosas voltam a vibrar neste texto de Elfriede Jelinek, trazendo uma ressonância para os leitores que permite imediatamente perceber que hoje, ao contrário da tentativa da regulação da economia pela religião que sucedia naquela época remota, é a própria economia que se regula como uma religião. Na peça de Elfriede Jelinek, o “capital”, que “trabalha mesmo durante o sono” (107) como sucedia na época medieval para revolta dos teólogos, vê-se içado a um plano sagrado. “O lucro é o nosso deus” (146), surge taxativamente vocalizado. A confirmar este estatuto surgem as tentativas de

nomear um Deus, forçadas por meio de tautologias, como ocorria com o pensamento escolástico, por serem incapazes de conter pela palavra a sua transcendência infinita. “Eu sou aquele que é. Eu estou onde estou. Eu sou aquele que é onde está. Onde é que se dizem estas coisas?” (81). A sua perfeição, traduzida pela sua onipotência e pela sua identidade, revela-se, por acréscimo, pela sua recusa ou isenção a ser “controlado”, ao contrário do que acontece com os “clientes”, para quem se multiplicam os “controles”. Vale a pena transcrever toda a passagem, que mostra como se processa paulatinamente o silogismo que termina pela verificação da semelhança dos banqueiros com o “verdadeiro Deus” a partir da constatação da sua onipotência e onisciência. Em oposição à mortalidade e à impotência dos humanos, o dinheiro tende para a eternidade e a discricionariedade, como se pode ver nesta passagem da peça:

É o controlo, é o controlo de si mesmo, Deus controla-se a si mesmo, e isso quer dizer que ninguém pode controlá-lo, [...] Deus gosta mais dos mais pobres, de nós não gosta, mas isto é só um aparte, porque a nós não nos controla ele, nos controlámo-nos a nós mesmos, como ELE, e isso não lhe agrada, porque ele quer ser o único que se controla a si mesmo e isso quer dizer que nem sequer tem de se controlar, ELE é o que É, nós somos o que somos (112).

Ao mesmo tempo, surgem repetidamente invocações do “mistério” de Deus como vetor de similitude com os “especuladores”: primeiro, se “são insondáveis os caminhos do Senhor, os caminhos do nosso dinheiro também” o são (150); em seguida, a “igualdade com o Deus” que é simultaneamente uno e trino, produzida pela “igualdade de nomes connosco mesmo”, em que o nome de uma empresa é usado em comum por uma multiplicidade de empreendimentos financeiros e pelos produtos emitidos por si, sem serem, todavia, essa mesma empresa e não pertencerem a ela (“têm o nosso nome, apesar de não serem nós, e também não são nossos”); por último, com a equiparação do prefácio do relatório de contas do banco (“que tudo abrange, que tudo atinge”) às palavras das Sagradas Escrituras (“no princípio era o verbo”, 100).

Nessa projeção do capitalismo como religião, os banqueiros e os “especuladores” cumprem necessariamente a função de sacerdotes; as suas teorias econômicas são, nesse sentido, a sua teologia. “A culpa é toda sua” (133): essa capacidade de imputar “culpas”, logo “dívidas”, que lhes confere o conhecimento do mercado, vem acompanhada pela pretensão e capacidade de instruir os “pequenos investidores” para encontrarem a “salvação” por via de “sacrifícios”. Esses “especialistas” da celebração do “dinheiro” pretendem, por isso, ser os únicos

protagonistas intitulados para a especulação (bancária e intelectual) nesse universo econômico. Por acréscimo, são eles que velam pela preservação do “bosque sagrado” que é o mercado (172). “[N]ós somos o caminho, a verdade e a vida, quem acreditar em nós que nos siga” (135). Ao longo da peça, eles atuam como os intérpretes e os zelotes que cuidam da manutenção de uma ortodoxia, que insistem em repetir até à náusea (“cantamos ao Senhor um canticozinho, um cântico de júbilo”, 171). Vemos que apelando para as suas supostas habilidades técnicas e a sua proclamada investidura estatutária (“nós somos o cordeiro de Deus”), eles pretendem ser os únicos que podem conhecer e manipular o círculo sagrado dos segredos da “especulação”. Assim, pretendem remeter os leigos para a completa insciência a respeito do funcionamento do mercado e para o papel de contempladores subservientes das suas proezas financeiras. “Você não está legalizado para entrar no mercado, esqueceu-se da sua legalização?” (174). Em certo momento, sugere-se a sua aparência com os “áugures” da época clássica, que liam “os voos dos pássaros” ou as “entranhas” de bichos imolados (“os iniciados lêem tudo”, 119). Esse monopólio da habilidade e da legitimidade de operar sobre o mercado, extorquida pela continuada espoliação em seu favor da capacidade de interrogação e protesto dos “clientes” (“oh gente bacoca, tudo bacocos, caros bacocos, façam uso da vossa boca e digam o que querem, não hão-de recebê-lo, façam uso da vossa boca, que não têm”, 141), vem a tornar plausível que os “especuladores” pareçam ultrapassar os limites da mortalidade. Na verdade, segundo eles, operam verdadeiras proezas sobre-humanas, “um trabalho de Hércules”. A sua megalomania (“somos deuses, incitados por nós mesmos”) significa, por outro lado, que o Estado, que teria que fiscalizar, se vê reduzido a um simples “tutor”, tolerado na proporção da sua inocuidade (“o Estado tem a competência, mas nós dispomos, o Estado põe e nós dispomos”, 139). A crise veio, precisamente, comprometer os “segredos” que faziam a fortuna, literalmente, dos especialistas dos mercados, como as coordenadas das “ilhas” (“Aruba Aruba Aruba”) onde se esconde o “dinheiro em férias” ou os equívocos criados pelo uso de um mesmo nome por uma multiplicidade de empresas (“é um segredo bem guardado, é o segredo mais bem guardado de todos, mas parece que se soltou do guardador, já que você agora também o conhece, mas de nada lhe vale”, 126). Essa “sobrecodificação teológica” serve como forte princípio de coesão para a “oikodiceia” do capitalismo (LÜCKE 2013: 50). O pastiche de Elfriede Jelinek com citações bíblicas e temas litúrgicos veicula a transposição do “dinheiro” para o plano divino. Esse

movimento não é apenas uma alegorização, pois confere ao “dinheiro” propriedades demiúrgicas e a habilitação à “eternidade”. A apoteose do mercado vem, assim, acompanhada pela intenção de tornar o mercado a-histórico.

Finalmente, mencionemos de passagem a torrente de imagens cristológicas que circulam em torno do “dinheiro”. Os especuladores são os celebrantes que mantêm acesa a pira onde os “pequenos investidores” vão imolar (“matou-o por nós”) o seu “porquinho”, o “mealheiro” (114-115). “Apresentadas e postadas no nosso altar” (113), as prestações de capital viverão eternamente, como promete o receituário religioso da sagrada comunhão:

O seu capital continua a viver, vive eternamente, há-de sobreviver-lhe, e vive na nossa sociedade, que é a sociedade de todos, você foi só o seu hospedeiro, pôde albergá-lo transitoriamente, o seu pequeno e simpático capital, mas este capítulo está encerrado agora, agora está connosco em permanência, o banco exigiu direitos sobre os direitos, mas o seu capital ainda vive! (110).

O capital vai para o “paraíso” (fiscal), onde viverá para sempre feliz e pacificado. A transmigração do capital como “espírito”, sublimado a partir do seu “sacrifício”, pela sua “morte” terrena, toma o sentido de uma expiação, uma penitência (“o carneirinho que você tem”). Nesses tempos pré-apocalípticos em que se prepara e se protela continuamente a chegada do salvador (“até o salvador nos livrar de tudo”), esse sacrifício, todavia, “não lava as suas dívidas, não lava as nossas culpas” (96).

4 Nota final: o “horror” como estratégia para “activar” os espectadores

As suposições sobre viver e morrer em tempos do capitalismo formam uma corrente magmática que, correndo sob a superfície do texto desta peça de teatro, surge inesperada e reiteradamente, vulcanicamente, em erupções de palavras que trazem cinza e fogo para o panorama tranquilo do capitalismo que é visto pelo público (leitor ou espectador). A irreversibilidade da passagem do tempo, tornado passado, e a inevitabilidade da morte, que se apresenta como futuro inevitável, é o princípio regente da vida humana. “Do nada para o nada”: a vulgata existencialista tornou corrente uma pletora de expressões sobre a interpretação da “vida”, um “vazio” para onde se lança o homem; a linguagem religiosa de matriz católica forneceu um cavername para pensar a

passagem pela terra e o acesso ao paraíso celeste em termos que enobrecem o “sacrifício” e que preconizam a resignação aos atos de Deus; a retórica economicista dos bancos recupera, sem piedade, com um cinismo exemplar, as versões mais completas da “selecção natural” para explicar a sobrevivência humana e legitimar a sua intervenção sobre o “mercado” (visto como uma “selva” onde impera a lei do mais forte mas, ao mesmo tempo, como um “bosque sagrado” que se tem que proteger de um Estado prepotente). Nesta peça, os registros ideológicos hegemônicos usados para explicar a vida contemporânea são insuflados até se verem, se rasgarem as costuras. A sátira a registros textuais com um halo de santidade permite mostrar a sua vacuidade e a sua utilização como instrumentos de violência e controle.

O capitalismo transtorna a simetria entre temporalidades, em particular com as suas conjunturas críticas, que rompem a linearidade e a teleologia do tempo, usualmente retesadas entre a solidez do passado e a previsão do futuro. Desde logo, a “crise” vem “liquidar” retroativamente o tempo usado para criar “poupanças”. “[E]spatifámos a nossa vida naquilo, prescindimos da nossa vida e poupámos décadas a fio, para podermos comprar estes certificados” (94). Note-se que as “poupanças” implicaram sofrimentos e privações (“as nossas poupanças, o que poupámos, o que pudemos poupar porque não fomos poupados a nada durante décadas”, “os pequenos investidores aplicados, que apanharam os seus grãozinhos, que juntaram talões de desconto anos a fio”, 92), tanto mais se forem provenientes do trabalho vivo dos “pequenos investidores”, que tiveram que penar anos e anos, frequentemente em empregos precários e com baixos salários, para acumularem o seu pequeno pecúlio. Da mesma maneira, a “crise” invalida e nega o horizonte de expectativas que acompanhara os investimentos dos “pequenos investidores”, como as esperanças de uma “velhice” tranquila num “lar de terceira idade” de sonho. A “redenção” das privações e sofrimentos, prometida pela entrada num paraíso, vê-se impedida de se realizar (“ainda vamos ter de aguardar vinte anos de trabalho, porque a nossa reforma foi-se, evaporou-se, sumiu”, 84). Tudo revogado, niilismo total. Fora do vácuo metafísico, o “nada” toma implicações cabais. “Aquilo era o nada, era uma coisa que se mantinha em vida com as nossas vidas [...] Infelizmente não nos mantém vivos a nós, agora que precisávamos” (94). Vemos os maquinismos do sistema financeiro aparecerem como um matadouro (“nós, os pernetas, os degolados”), um sorvedouro de tempo de vida (passada e futura), um “vazio que tudo suga” (86). Frequentemente aparece sinalizada, na peça, a vertente

escatológica do capital (“deitávamos a mão à merda”). Encontramos também relatada a sua emergência como “valor” supremo, que impõe a ponderação do significado e valor da existência (“ser”) unicamente pelos “valores” econômicos (“ter”, “haver”). “Nós investimos e investimos no nada, o nada é a nossa vida” (90). A “liquidação” do capital torna o “nada” palpável e indelével, pois “investimos no nada a partir de nada, que nada nos rendeu”. Vemos, por fim, aparecer comentada a sua vertente vampiresca.

“Nós comemo-lo a si” (175), proclama furiosamente um coro de vozes perto do final da peça. Os “pequenos investidores” são “sugados até ao tutano” (87). Os bancos (“o nosso banco tem de viver de alguma coisa”, 109) são “vírus” canibais. “Cobramos de todos vós, os que estão vivos, como algozes, somos como animais ferozes que se alimentam da vossa carne, que comem da vossa carne” (114). Uma voz vinda da mitologia lança o terror. “Os nossos cavalos precipitam-se aos gritos para o manjar sangrento nas manjedouras assassinas, [...] só há manjares sangrentos, só há dinheiros sangrentos” – são “cavalos que comem carne humana” (175). Quem será essa reencarnação de Diómedes, o lendário rei dos Bistones que alimentava os seus cavalos com carne humana? Num par de passagens do capítulo 8 do livro I de *O Capital*, Karl Marx vai não só proceder a uma personificação do capital como “vampiro”, vai também mostrar como o capital, “trabalho morto”, come os “vivos”, os trabalhadores e o seu trabalho. “O capital é o trabalho morto, que só se revive vampirescamente pela sucção de trabalho vivo e para tanto mais viver, tanto mais suga dele” (MARX 1968: 245). Em particular nesta passagem de Karl Marx, a “sede de vampiro pelo sangue do trabalho vivo” (MARX 1968: 270) significa, nos termos do processo de produção capitalista, o prolongamento da jornada de trabalho para os seus máximos. Nos termos do capitalismo financeiro, a concentração e a mobilização de enormes volumes de capital pressupõe a sucção de trabalho vivo acumulado, as poupanças conseguidas com os salários dos trabalhadores. “[É] para nós que trabalha o seu dinheiro, para o qual você trabalhou!” (154). Para que os produtos do trabalho sirvam como “capital” para os “especuladores”, os trabalhadores precisaram primeiro servir o trabalho. No reino etéreo do capitalismo sem materialidade, “uma sociedade sem trabalho, já que o dinheiro pode e deve trabalhar sozinho”, uma “sociedade do ócio” (154) que teria reduzido ou mesmo suplantado a pertinência do trabalho humano, Elfriede Jelinek força-nos a ver que o “capital” precisa e conserva o “trabalho” e a sua exploração como contraparte imprescindível. No entanto, essa extorsão de vida pelo “capital” traduz-se por uma

sistemática repressão do “trabalho” de que depende para a sua perpetuação. Assim, vemos que a parúsia do capital significou subvalorizar o trabalho, intensificar a sua exploração (“nós que já nem ousamos ter tempo para o almoço”) e torná-lo precário (“há pessoas que trabalham mesmo, para não perderem os empregos verdadeiros, que para eles não são os empregos certos”, 78). O trabalho vivo é menosprezado, melhor: “liquidado” (“o trabalho foi liquidado, e os ganhos provenientes do trabalho também”, 154), e o trabalhador (continua) forçado a viver sobrevivendo (“cabe ao trabalhador apenas o necessário para manter aquela que é a condição do trabalho, a sociedade”, 154).

Outras tensões surgem a acompanhar o triunfo do capitalismo. Evitando retardar a conclusão do nosso texto, mencionemos apenas que a fluidez, a circulação e a expansão ilimitadas do capital que a “Europa” assegura estão em flagrante contraste com a instauração de “fronteiras” fechadas e vigiadas para o espaço europeu. Não há lugar para nada, “excepto dinheiro, na Europa”. Por sua vez, a crise financeira veio tornar saliente a tensão entre a “privatização” dos lucros (“o dinheiro trabalha para toda a sociedade, não, não é para toda a sociedade, é só para a nossa”, 121) e, em contrapartida, a “socialização” das perdas, que insiste em repetir-se como solução política para as conjunturas de avaria do capitalismo. A “regulação” e a “desregulação” seriam, assim, as soluções com que o Estado, “servo” dos bancos, corrigiria o mercado. Vemos como o “Anjo da Justiça”, na metade da peça, apenas consegue falar com medo, tartamudeando germes de uma possível utopia positiva, que já sequer ele parece saber o que poderá ser (“porque já não sei mais o que dizer”). Não obstante, ele avança sugestões de interpretação sobre a natureza do trabalho (“o trabalho é fonte de toda a riqueza e de toda a cultura”, 147), logo sobre o imperativo da sua valorização com justiça e a premência da sua repartição coletiva (“as receitas do trabalho devem pertencer inteiramente, com direitos iguais, a todos os membros da sociedade”, 58). Um pouco mais à frente, ele vai também insistir, como em transe, na relevância do Estado-Providência (“é justo o Estado social que pode ser reconstruído como resultado de normas cuja aplicação trata todos os indivíduos de igual modo”, 158), com os seus mecanismos de reequilíbrio da riqueza (“em que cada um contribui em função das suas capacidades financeiras”, 158). Na verdade, a aparição do “Anjo da Justiça” será malograda. A peça não veicula uma mensagem ou uma proposta de sentido político. A peça de teatro visa lançar o horror perante os olhos do público, mexer com os seus

nervos, pouco importando se for para obrigá-lo a protestar ou a vomitar (ver HOFFMANN 1996). Nesse teatro, a “ativação dos espectadores” parte de uma intencional “irritação” dos seus receptores sensoriais e intelectuais, a começar pela forçada interrupção da crença inquestionada na irrefutabilidade das “teorias” econômicas e filosóficas ou na aparência “natural” do mundo social.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, Émile. *Le Vocabulaire des Institutions Indo-Européennes*. Paris: Éditions du Minuit, 1969. v. 1.
- BERTHOLD, Susanne. “Wo kommt das ganze Nichts auf einmal her?” Kapitalismus und Theater: Elfriede Jelineks *Die Kontrakte des Kaufmanns*. 2011. 130 p. Diplomarbeit (Magistra der Philosophie) – Universität Wien, Wien, 2011.
- BLOCH, Natalie. “wir können ganze Märkte deregulieren wie Flüsse”. Die Rhetorik des Finanzmarktes in Elfriede Jelineks *Die Kontrakte des Kaufmanns*. In: _____; HEIMBÖCKEL, Dieter (Org.). *Elfriede Jelinek. Begegnungen im Grenzgebiet*. Trier: WVT, 2014. p. 55-72.
- SEEH, Manfred. Gerichtsthiller: Lebenslange Haft für Axt-Mörder. *Die Presse*, Wien, 7 nov. 2008. Disponível em: <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/428670/Gerichtsthiller_Lebenslange-Haft-fur-AxtMorder>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- EHLERS, Kai. Über den Wahnsinn der Normalität oder Die Unaushaltbarkeit des Kapitalismus. *Arbeiterkampf*, Hamburg, n. 278-279, 12 jan.-9 fev. 1987. Entrevista concedida a Elfriede Jelinek.
- HOFFMANN, Yasmine. “Sujet impossible” suivi de “Ich will seicht sein” et d’un entretien avec Elfriede Jelinek. *Germanica*, Villeneuve d’Ascq Cédex, n. 18, p. 153-175, 1996.
- JANZ, Marlies. *Elfriede Jelinek*. Stuttgart/Weimar: Sammlung Metzler, 1995. v. 284.
- JELINEK, Elfriede. *Das Parasitär drama*. 12 maio 2011. Disponível em: <<http://www.a-e-m-gmbh.com/ej/fparasitaer.htm>>. Acesso em: 4 fev. 2016.
- JELINEK, Elfriede. *Capital Fuck*. Tradução de Helena Topa. Porto: Verso da História, 2015.
- JELINEK, Elfriede. Geld oder Leben! Das Schreckliche ist immer des Komischen Anfang. Im E-Mail-Verkehr mit Elfriede Jelinek. *Programmheft Thalia Theater Hamburg*. Elfriede Jelinek: *Die Kontrakte des Kaufmanns*. 2 out. 2009. Entrevista concedida a Joachim Lux. Redactor: Benjamin von Blomberg.
- LE GOFF, Jacques. *A bolsa e a vida*. Economia e religião na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- LÜCKE, Bärbel. Ökonomische Gewalt und Oikodizee. Elfriede Jelineks *Die Kontrakte des Kaufmanns*. Eine Wirtschaftskomödie. In: *Jelinek[Jahr]Buch 2013*. Wien: Elfriede Jelinek-Forschungszentrum, 2013. p. 41-57.
- LÜDER, Sven. (Mit) *Autorität Beanstanden*: “Die Kontrakte des Kaufmanns” von Elfriede Jelinek oder: Vom Wert des Werkers. 25 out. 2014. Disponível em: <<http://jelinek.hypothesen.org/1064>>. Acesso em : 12 fev. 2016.
- MARX, Karl. Das Kapital. In: _____; ENGELS, Friedrich. *Werke*. Berlin: Dietz, 1968. v. 23.
- PFLÜGER, Maja Sibylle. *Vom Dialog zur Dialogizität. Die Theaterästhetik von Elfriede Jelinek*. Tübingen: Francke, 1996.

- PIRCHER, Wolfgang. "... um fremd zu werden wie Geld ... ". Bemerkungen zu Elfriede Jelineks *Die Kontrakte des Kaufmanns*. In: *Jelinek[Jahr]Buch 2011*. Wien: Elfriede Jelinek-Forschungszentrum, 2011. p. 295-300.
- POLT-HEINZL, Evelyne. Minus-Nichts, aber mündelsicher oder Besser eine Taube im Mündel als ein MEL-Zertifikat im Portfolio. Über Elfriede Jelineks *Die Kontrakte des Kaufmanns*. In: *Jelinek[Jahr]Buch 2010*. Wien: Elfriede Jelinek-Forschungszentrum, 2010. p. 99-115.
- SCHMÖLZER, Hilde. Elfriede Jelinek. Ich funktioniere nur im Beschreiben von Wut. In: _____. *Frau sein & schreiben*. Österreichische Schriftstellerinnen definieren sich selbst. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1982. p. 84-90.
- TAYLOR, Charles. *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press, 2004.

Recebido em 22/07/2015

Aceito em 11/10/2015

Dea Loher e a Arte de Costurar Histórias Dramaturgicamente

[Dea Loher and the Art of Sewing Stories Dramaturgically]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883719272747>

Júlia Mara Moscardini Miguel¹

Abstract: Dea Loher (1964-), a contemporary German playwright, proposes to her reader/spectator stories that depict the society, leading the public to a reflection about themes that are intrinsic to the reality they are part of. Through a very unique and peculiar style, also through an aesthetic that combines different elements, Loher rethinks political theater emphasizing the disadvantaged, aiming to create spaces so that her interlocutor finds possibilities of transformation. The writer creates characters that, free from a sort of saving utopia, have the option of rebelling or resigning until total disintegration, which guarantees a tragic tendency to the text. Dea Loher compiles a different range of stories that presents sad and mischaracterized figures, without having them play the role of victims, but emphasizing multiple perspectives that lead them to action or to ostracism. An approach that prioritizes the micronarratives and its surrounding relations of power, including questioning the thin line between reality and fiction.

Keywords: Political theatre; post-dramatic; epic theatre; micronarratives; history

Resumo: Dea Loher (1964-), dramaturga contemporânea alemã, propõe ao seu leitor/espectador histórias que retratam a sociedade, conduzindo seu público a uma reflexão acerca de temas inerentes à realidade na qual eles se encontram inseridos. Através de um estilo próprio e peculiar, de uma estética que combina elementos vários, Loher retoma o teatro político enfocando os menos favorecidos, com o objetivo de criar espaços para que seu interlocutor encontre possibilidades de mudança. A escritora dá vida a personagens que, livres de uma utopia salvadora, têm a opção da rebeldia ou da resignação até o aniquilamento total, garantindo uma vertente trágica à escrita da dramaturga. Dea Loher compila histórias diversas que, embora retratem figuras descaracterizadas e tristes, não as coloca em posição de vítimas, mas enfatizam as múltiplas perspectivas que as levaram à ação ou ao ostracismo. Uma abordagem que privilegia as micronarrativas e as relações de poder que as circundam, além de um questionamento acerca do tênue limite que há entre realidade e ficção.

Palavras-chave: Teatro político; pós-dramático; teatro épico; micronarrativas; história

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Rodovia Araraquara-Jaú, km 1, Bairro dos Machados, 14800-901, Araraquara/SP, Brasil. E-mail: jumoscardini@hotmail.com. Pesquisa realizada com bolsa de mestrado da CAPES.

1 Introdução

Em um país marcado pela violência de um regime totalitário, a literatura de cunho político reverbera através de artistas que almejam a transformação por meio de atos coletivos encorajados por uma arte reflexiva. Um dos grandes nomes da literatura dramática na Alemanha e um marco na história da literatura ocidental, Bertolt Brecht (1898-1956), pesquisou e buscou através da experimentação estética, da filosofia e arte chinesas e do pensamento marxista um teatro que capacitasse e engajasse politicamente o público. O crítico e teórico americano Fredric JAMESON (2013) aponta para a reputação de Brecht como “o maior dramaturgo do mundo”, um escritor que atua como “catalisador e modelo para a emergência de um teatro não ocidental do Brasil à Turquia, das Filipinas à África” (2013: 38). Esse legado se deve à originalidade do pensamento e da estética de Brecht. Mesmo tendo resgatado traços da filosofia chinesa, elementos dos textos bíblicos e recursos estéticos trabalhados pelos formalistas russos, o dramaturgo soube sistematizar e organizar essa diversidade artística e filosófica em um teatro que, com o aparato narrativo, pudesse promover reflexão e, posteriormente, corroborasse a transformação social pautada pelos ideais marxistas.

JAMESON (2013: 42) destaca na linguagem de Brecht um “modo brechtiano de pensar” aliado a uma postura didático-pedagógica, o que o diferencia dos demais artistas modernos. Apesar de ser considerado moderno, Brecht difere de outros autores justamente pelo seu “método”, que segundo Jameson é a “ideia de Brecht”, um sistema que aglutina linguagem, pensamento e prática narrativa. Um trabalho dramaturgicamente não doutrinário, porém, com claros ideais políticos ressaltados por meio de uma série de recursos estéticos que encontra esteio no épico, ou seja, um teatro que narra e com isso distancia o espectador livrando-o do sentimento catártico de empatia, o que, segundo Brecht, proporcionaria reflexão.

Brecht, portanto, tem um fundamental papel no desenvolvimento da literatura dramática a partir dos anos 1920. No entanto, alguns estudiosos da obra brechtiana apontam para uma problemática envolvendo a atualidade deste dramaturgo. Iná Camargo COSTA, no prefácio ao livro de Jameson, *Brecht e a questão do método* (2013), salienta, a partir de texto de Roberto Schwarz,² que as condições econômicas e

² Iná Camargo Costa cita o livro *Sequências brasileiras*, de Roberto SCHWARZ (2015), mais especificamente, o texto “Altos e baixos da atualidade de Brecht”.

sociais na contemporaneidade dificultam a aplicabilidade da teoria brechtiana da maneira como foi concebida. Os recursos estéticos brechtianos têm sido aplicados acentuadamente em favor de uma indústria midiática que favorece o capitalismo em sua face mais expressiva. A isso, acresce-se a falta de fortuna crítica contemplando a obra de Brecht de maneira a elucidar novas reflexões e, ainda, a ausência de um conhecimento mais amplo de sua obra como um todo.

Em meio a esse capitalismo tardio surgem expressões artísticas que visam promover a ruptura e propor um novo tipo de teatro de âmbito experimental. Hans-Thies LEHMANN (2007) propõe um levantamento dos elementos que compõem essa estética denominada pós-dramática, cujas características são exaustivamente descritas no livro *Teatro pós-dramático*. Lehmann considera pré-dramático o teatro da Antiguidade e pós-dramático o teatro da contemporaneidade. Ele defende a ideia da ruptura. O prefixo “pós” denota a ideia de ir além de, superar, romper com o anterior, ou seja, o pós-dramático rompe com os alicerces do que é considerado dramático, os três pilares do drama: personagem, diálogo e enredo. Para o teórico alemão, o teatro contemporâneo dilui e fragmenta essas instâncias, negando os padrões estéticos dominantes até então. As tendências pós-dramáticas trabalham com personagens não identificáveis que se afastam da representação tradicional do drama, em uma maior autonomia da cena e negação da hierarquia do texto. Há um gosto predominante pelas imagens abstratas, pela vontade de proporcionar experiências novas e pelo desejo de um teatro ativador, que atua em conjunto com a plateia.

A quebra de tabus e a busca desenfreada por uma estética da experimentação capaz de desconstruir instâncias dramatúrgicas canonizadas e a defesa do compartilhamento de sensações entre atores e público são interpretadas por muitos teóricos e artistas como um movimento estético apolítico. Lehmann nega o caráter apolítico dessas tendências pós-dramáticas e justifica seu posicionamento no posfácio de *Teatro pós-dramático* (2010). Apesar disso, contrariando as manifestações estéticas em voga, Dea Loher (1964-), dramaturga contemporânea que ocupa um importante espaço no cenário teatral alemão, adota uma postura de rejeição dessa estética presente na contemporaneidade teatral. Segundo Birgit HAAS (2006), especialista na obra de Loher, para Lehmann, o político na esfera do pós-dramático seria justamente negar o

drama, destruindo a forma e a fábula.³ No que concerne à obra de Loher, Haas percebe uma recusa a esse impacto que a dramaturga em questão considera óbvio, optando por um teatro que privilegia expressões mais sutis e menos clichês. HAAS (2006) aproxima o teatro de Loher ao pensamento de outro dramaturgo alemão de grande importância, Tankred Dorst (1925-), que primária por manter a fábula. Em um artigo intitulado *Die Bühne ist der absolute Ort* [O palco é o lugar absoluto], de 1962, o dramaturgo expressa a sua predileção pela fábula, ressaltando a importância de haver uma boa história para se contar (“eine gute erzählbare story” – DORST 1962: 115). Apesar da recorrente fragmentação textual, o teatro de Loher compactua com essas ideias de Dorst, já que as peças oferecem um enredo claramente definido, diferente das expressões pós-dramáticas que tendem a diluir e arrefecer a trama.

A fragmentação loheriana está mais próxima, segundo HAAS (2006), dos efeitos de distanciamento brechtianos do que da desconstrução pós-dramática. Loher lança mão de recursos narrativos como a inserção da terceira pessoa, além da presença de um coral e cenas intituladas. No entanto, tais recursos não possibilitam o enquadramento de Loher dentro da estética marxista-brechtiana. O contexto histórico ao qual a dramaturga pertence difere da esfera política e social de Brecht, sinalizando um novo escopo para abrigar o conteúdo dramático loheriano. Dessa maneira, a estética de Loher pode ser melhor fundamentada e analisada através da perspectiva teórica de Jean-Pierre Sarrazac, cuja visão acerca da dramaturgia contemporânea difere da visão proposta por Lehmann. Em *O outro diálogo: elementos para uma poética do drama moderno e contemporâneo* (2011), Sarrazac não percebe a obsolescência e conseqüente morte do drama como anuncia Lehmann. O teórico francês aponta para uma nova categoria, o “infradramático”, que não almeja substituir a instância dramática, mas alargar e complementar o seu espectro. Ao contrário da grande ação grega, o teatro contemporâneo propõe o agir por meio de microtomadas; segundo Sarrazac, há um novo homem que não é mais o grande responsável pelas ações, mas aquele que sofre com seu desenrolar.

Através dessa orientação sarrazaquiana é que pautamos a análise da obra de Loher, uma forma dramática “mais movediça e difusa” (SARRAZAC 2011: 45), que extravasa elementos épicos, líricos e dramáticos. Trata-se do que Sarrazac nomeou de teatro rapsódico, ou seja, um teatro dotado de maior liberdade nas formas, mas não uma

³ Fábula aqui no sentido de enredo, de história contada e não no conceito aristotélico clássico.

total ausência formal. Essa é a escolha artística de Loher, afinal de contas, o drama sofreu diversos desdobramentos no decorrer de sua história e se reinventa na contemporaneidade após refletir acerca dos possíveis caminhos abertos, como defende Sarrazac. Como escrever depois da crise do drama anunciada por Szondi ou ainda após a escrita de Brecht e Beckett é o que questiona Sarrazac. Dea Loher parece ter encontrado um caminho em meio a figuras amarguradas, personagens comuns, facilmente encontradas em notícias de jornais, cujas histórias são contadas por meio de um emaranhado estético que deriva uma nova forma dramática.

2 *Lumpensammlerin*: a dramaturga dos retalhos

Dea Loher, graduada em Letras e em Filosofia, retoma o teatro político, tão difundido na Alemanha, observando as estruturas políticas da sociedade e almejando despertar uma atitude crítica em sua plateia através do teatro como lugar social que estimula o debate. Loher, segundo HAAS (2006), dramatiza o problema político, já que o teatro é para ela um fórum reflexivo no qual são plantados os questionamentos de ordem sociológica.

Uwe Wittstock,⁴ em seu livro *Nach der Moderne* (2009), disserta sobre a estética que prevalece na obra de Loher, apontando a dramaturga como uma escritora política com uma fervorosa paixão pela tragédia, além do rótulo de dramaturga-historiadora. O autor acredita que Loher, de fato, possa ser tudo isso, mas é preciso ir além para definir sua obra. WITTSTOCK (2009: 146) afirma que o mundo do teatro há de concordar que o trabalho de Loher é loheriano⁵ por natureza, termo final e mais preciso para designar a linguagem do poder e a intensidade das peças dessa escritora. Wittstock é categórico ao afirmar que o trabalho de Loher é, certamente, inconcebível sem Brecht; seria possível notar na forma dramática de Loher elementos que se assemelham com o gesto e os efeitos de distanciamento brechtianos.

HAAS (2006) também enumera os elementos decorrentes da esfera épica-brechtiana presentes na obra de Loher, tais como a construção das cenas com a

⁴ Foi redator de literatura do *FAZ* (*Frankfurt Allgemeinen Zeitung*), importante jornal de Frankfurt, foi também redator do *Die Welt*, jornal diário de nível nacional, além de correspondente cultural de Frankfurt e crítico literário com grande experiência na área teatral.

⁵ O autor utiliza o termo *loheresk*. Optamos pela tradução livre: “loheriano”.

introdução de prólogo e epílogo, a presença da música e do coro, a utilização de monólogos e da narrativa que faz alternar a função de personagem e narrador. O coro, os monólogos e o narrador têm, de acordo com Haas, a tarefa de promover um contato direto com o público, almejando uma possível reflexão crítica. Ademais, as cenas recebem títulos que antecipam o conteúdo das cenas, quebrando a expectativa do espectador. Há também todo um trabalho com a linguagem através do uso de expressões e jargões que se repetem no decorrer das cenas e que provocam um riso truncado no leitor, como por exemplo a amarga Frau Zucker, de *Unschuld* [Inocência] (2003), que repete insistentemente a frase “Ah, se eu trabalhasse em um posto de gasolina”. Essa senhora vive em constante mau humor e, se trabalhasse nesse posto, causaria uma destrutiva explosão com seu cigarro, reduzindo tudo a açúcar, numa referência a seu nome e também ao fato de ser diabética.

Loher busca através desses recursos se distanciar do teatro documentário⁶ e do naturalismo, visando favorecer a artificialidade do texto e rompendo qualquer ilusão no palco. Na já mencionada *Unschuld* há duas personagens negras, Elisio e Fadoul, ambas imigrantes ilegais. Para ressaltar a artificialidade do teatro, a dramaturga faz as seguintes indicações através de didascálias:

Se Elisio e Fadoul forem representados por actores negros, então que isto aconteça, por favor, porque são ótimos actores e não em nome de uma autenticidade, que é desnecessária. De resto, nada de “pintar de preto”, é preferível sublinhar a artificialidade dos meios teatrais usando máscaras ou que tais (LOHER 2008: 84).

Apesar de os recursos aplicados por Loher se aproximarem esteticamente dos recursos épico-brechtianos, a dramaturga percebe a política de maneira distinta da concepção política de Brecht. Este escrevia as peças sob forte influência do pensamento marxista e da luta de classes; para Brecht, o objetivo principal do teatro é educar o público politicamente para que seja possível uma transformação social que só se torna efetiva a partir da luta coletiva. Loher, imersa em outro contexto histórico, foca nos indivíduos e nas relações entre si. Um ponto de intersecção entre o pensamento brechtiano e loheriano se encontra no confronto que ambos anunciam contra o que HAAS (2006) chama de “teatro congelado no clichê”. Enquanto Brecht posicionava-se contra o teatro

⁶ Manifestação dramática na Alemanha que visa a autenticidade das cenas, através do retrato de uma realidade caótica. A proposta seria olhar criticamente para a realidade a fim de se obter uma abordagem que focasse na transformação. No entanto, o compromisso com a realidade não elimina dessa forma dramática os elementos estéticos, pelo contrário, eles são mantidos e trabalhados para possibilitar enunciados de ordem político-jornalística.

burguês e as peças bem-feitas, Loher se diz contra as montagens pós-modernas, as novelas e a falsa noção de realismo propagada pela mídia contemporânea. Segundo Haas, o que Loher faz é reativar os efeitos de distanciamento não como mera cópia, mas de maneira duplicada e que visa ativar a plateia através da exposição de múltiplas perspectivas no palco. Dessa maneira se consolida o teatro político veementemente defendido pela autora.

Para a dramaturga, todo teatro é, por si só, político, já que a política para a autora é concebida a partir do prisma da teoria de Michel FOUCAULT (1984). Para Foucault, político é o que circunda as relações de poder que, por sua vez, não estão estritamente ligadas ao aparelho de Estado. Foucault discute sobre as relações de poder que os indivíduos exercem uns sobre os outros. Segundo o autor, os mecanismos de poder são exercidos fora, abaixo e ao lado do aparelho de Estado, as relações se dão em vários níveis. Os efeitos do poder são alcançados a partir de efeitos de “verdade” que, por sua vez, não existem fora do poder, ou sem o poder.

Segundo WITTSTOCK (2009: 148), as personagens das peças de Dea Loher estão envolvidas em uma estrutura anônima de poder, uma estrutura com mecanismos sutis, mas onipresentes, que permeia a vida de todos os membros da sociedade. São figuras que não precisam mais ser escravizadas e controladas pelo governo, mas que se tornam um sistema social a partir do qual são formadas para escravizar e controlar mutuamente. Personagens que estão capturadas pela “microfísica do poder” e que passam a agir de acordo com interesses próprios.

Há várias personagens nas peças de Loher que ilustram essa concepção de poder. Em *Unschuld*, a dramaturga coloca em cena personagens que se encontram congeladas, paradas em uma situação inicial. A partir do momento em que uma personagem age, surgem consequências na vida de várias outras figuras do enredo. A interação entre as personagens é o que imprime importância aos acontecimentos. A peça é composta por cenas que são cortadas bruscamente, com o intuito de mostrar ao leitor/espectador as várias perspectivas, ou seja, as várias motivações que levaram as personagens à ação. E toda ação gera uma reação consequente. O início da peça apresenta uma cena estática com os dois imigrantes negros e ilegais, Elisio e Fadoul, vislumbrando o horizonte do mar. Ao depararem com uma jovem que está se afogando, eles têm o poder de salvar a garota, mas não o fazem por temer a deportação e, a partir daí, para compreenderem a

consequência de seus atos e buscar a cura para a culpa que sentem, interagem com as demais personagens.

Na mesma peça, percebemos as microestruturas de poder na relação entre Rosa e sua mãe, Frau Zucker. Percebemos a amarga senhora operar uma relação de poder sobre a filha. A mãe, uma ex-militante comunista, não consegue concretizar seus sonhos e, no final da vida, é acometida pelo diabetes que a faz perder partes do corpo. Segundo Foucault,

O controle da sociedade sobre o indivíduo não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 1984: 69).

Em uma pesquisa detalhada sobre a peça *Unschuld* (2003), observamos que

A senhora Zucker acreditava na revolução comunista, acreditava nos sonhos e em um futuro diferente. Loher utiliza a metáfora do diabetes para amputar o corpo da senhora, como uma forma de amputar seus desejos e anseios, seu vigor e sua crença na revolução comunista. Os deveres impostos pela vida foram sufocando os sonhos dessa senhora, que termina por encontrar na filha um único refúgio e a válvula de escape para toda opressão que sentiu durante tantos anos. Do papel de oprimida, de combatente comunista, de lutadora que fora em outros tempos, a senhora Zucker passa a ser opressora da própria filha e, dessa forma, as relações de poder vão se alternando. A política vai acontecendo no palco dessa forma, diluída, com o foco voltado para uma fina rede de mecanismos sociais (MIGUEL 2014: 118)

O olhar épico de Loher se volta para um espectador ativo e com capacidade transformadora. A visão política da dramaturga não se concentra apenas na forma estética, mas também nos temas por ela abordados. Trata-se de temas universais e recorrentes na sociedade atual, como, por exemplo, o abuso infantil em *Tätowierung* [Tatuagem] (1994b), a violência misógina em *Blaubart – Hoffnung der Frauen* [Barba Azul – esperança das mulheres] (1998a), misantropia em *Manhattan Medea* (1999), a fuga forçada da Macedônia em *Fremdes Haus* [Casa alheia] (1995) e da África, em *Unschuld* [Inocência] (2003). Através dessas temáticas, Loher aborda a política do ponto de vista dos indivíduos, através de histórias e destinos individuais, focando na ação e reação das personagens e ampliando o leque de possibilidades com o qual o espectador é contemplado para que, a partir das cenas, possa chegar a uma conclusão própria, sem cunho ético ou moral preestabelecido.

Da mesma maneira como a política é relativizada em formas opacas, assim também é possível detectar certa fluidez no trabalho com a História. Loher não reescreve os fatos históricos com a autenticidade e o compromisso de um historiador. Ela opta por recuperar personalidades de nossa história recente, voltando o olhar para uma narrativa que prioriza as microcamadas de poder. Loher expõe uma dramatização política sem o apelo documental. Em sua obra é possível notar o compromisso de registrar os sistemas de opressão vigentes na sociedade contemporânea. No entanto, tal registro se dá de maneira sutil, implícita, e completamente desvinculada com a autenticidade documental. Loher nega com veemência aproximações de sua obra com as peças-documentário que vigoravam nos anos 1960.

A exemplo dessa abordagem descompromissada com a autenticidade factual, apontamos as peças *Olgas Raum* [O canto de Olga] (1994a), *Leviathan* (1993) e *Licht* [Luz] (2001). As três remetem a personalidades femininas que ocupam um importante papel em nossa história recente. *Olgas Raum* retrata os últimos dias de vida da militante judia Olga Benário (1908-1942) numa prisão nazista. A peça trabalha com monólogos interiores da personagem central e diálogos entre ela e as colegas de cela, bem como o embate entre Olga e seu carrasco torturador Filinto Müller. Apesar de escrever sobre uma personagem histórica e dialogar com uma obra biográfica,⁷ a peça de Loher não aspira à exatidão dos fatos, adotando uma liberdade literária que conduz à omissão de certos fatos e à incorporação de elementos ficcionais. Nos monólogos, Loher intensifica a subjetividade do texto evidenciando a face mais pessoal de Olga, aquela que não se encontra descrita nos livros oficiais. Olga se desnuda diante do leitor/espectador, expondo suas angústias e aflições em meio a um ambiente hostil. O paradoxo da memória, o lembrar e o esquecer, perpassa constantemente o pensamento da personagem, gerando inquietudes, já que ela deve se lembrar de seu passado, como um acalento e um estímulo para continuar lutando pela vida, e esquecer para não se tornar uma delatora no momento da tortura. Intercalando cenas monolíticas e a interação de Olga com as demais personagens, a autora vai desenhando uma nova história para essa figura publicamente conhecida através do trabalho com a linguagem, as quebras de cena e o enfoque dado à subjetividade da protagonista.

⁷ A peça foi escrita com base no romance biográfico *Olga Benário: a história de uma mulher corajosa*, de Ruth WERNER (1979).

Já em *Licht*⁸ [Luz] (2001), Loher contempla outra personagem histórica, Hannelore Kohl (1933-2001), esposa do chanceler alemão Helmut Kohl. Assim como em *Olgas Raum*, *Licht* não apresenta um roteiro preocupado com os fatos biográficos e com as atividades políticas da personagem. Antes, a peça é iluminada pelo destino privado dessa mulher que padece de uma doença. Hannelore Kohl sofria de fotossensibilidade, uma alergia à luz solar que a impossibilitava de frequentar lugares abertos e expostos à radiação do sol. A doença foi contraída depois de anos de uso de penicilina para o tratamento de um mal anterior, o que a privou do contato com o sol durante anos, gerando a alergia. Kohl foi encontrada morta em sua casa em Ludwigshafen em 2001 após uma overdose de analgésicos. A peça relata apenas o momento da luta de Hannelore contra a doença através de fragmentos na forma do fluxo de consciência. Loher faz questão de mostrar como Hannelore foi se fechando, não somente em razão da doença, mas por viver à sombra de um marido ausente. Segundo Birgit HAAS (2006), para Hannelore Kohl a luz solar não é uma fonte de vida, mas uma sentença de morte. O título da peça, *Licht*, antecipa essa temática. A falta de luz faz a esposa do chanceler sucumbir. Na peça, Hannelore contracena com uma personagem denominada Schatten [Sombra], que não só remete à ausência de luz, mas ao fato de a personagem central viver à sombra do marido.

Quanto à peça *Leviathan* (LOHER 2003), esta se concentra em eventos da década de 1970 e no nascimento da RAF.⁹ O foco está nos conflitos internos e externos de Marie, a personagem central da peça, e nos fatos que a motivaram a abandonar sua vida para seguir os ideais políticos e revolucionários do grupo, a exemplo de Ulrike Meinhof (1934-1976), sua fundadora e integrante. A peça não retrata com exatidão a vida de Ulrike, mas os passos da personagem Marie, que considera a terrorista mundialmente conhecida como modelo a ser seguido. As três peças contemplam personalidades femininas que, de diferentes maneiras, fazem parte da memória coletiva de um povo. No entanto, Loher não busca a reconstrução dos eventos, mas iluminar o destino privado dessas mulheres.

⁸ Peça curta que foi lançada juntamente com outras seis em uma coletânea chamada *Magazin des Glücks* [Magazine da Felicidade] (LOHER 2001). As peças são o resultado de um trabalho experimental, fruto da parceria de Loher com o diretor Andreas Kriegenburg. Além da montagem teatral em 2001, a peça teve uma versão operística em 2004, dirigida pelo compositor Wolfgang Böhmer.

⁹ Rote Armeefraktion [Fração do Exército Vermelho]. Trata-se de um grupo guerrilheiro terrorista de extrema-esquerda fundado em 1970 e dissolvido em 1998, na Alemanha Ocidental.

Ao abordar a teoria acerca das tendências que permeiam o período pós-moderno, Jean-François Lyotard, em *Condição pós-moderna* (2004), afirma que as grandes narrativas que circundavam o projeto moderno – o iluminismo, o marxismo e o cristianismo – estão fadadas à falência e à perda de legitimidade no mundo contemporâneo. Para Lyotard, o modernismo foi governado por ideias que difundiam a libertação e a emancipação humanas por meio de um regime ideológico que estimulava a luta coletiva em busca de transformação social. Segundo Lyotard, esses ideais modernos foram dissolvidos na pós-modernidade, havendo uma predileção pelas ações individuais. Com a globalização e o avanço tecnológico, o indivíduo tem uma sensação falaciosa de proximidade com os demais, mas o que na verdade ocorre é uma individualização, um sujeito que tende ao isolamento, fazendo da pós-modernidade um período da fragmentação e das micronarrativas. As metanarrativas são, em nosso tempo, pulverizadas com o avanço tecnológico e com o surgimento de micronarrativas, fenômeno para o qual se encontra voltado o olhar de Dea Loher.

Olgas Raum, Licht e Leviathan são peças construídas sobre os pilares dessas micronarrativas, já que a dramaturga coloca em cena mulheres fortes, personalidades históricas, esposas de grandes políticos e, ao reescrever a vida dessas mulheres, enfatiza o âmbito privado, doméstico e individual da trajetória de cada uma delas. Nem Luís Carlos Prestes, companheiro de Olga, nem Helmut Kohl, esposo de Hannelore, nem Andreas Baader, grande nome do RAF e namorado de Ulrike, são retratados nas peças. Loher mostra que as metanarrativas são constituídas de micronarrativas, nesse caso, a micronarrativa feminina. Os homens, os grandes heróis nacionais, os monumentos históricos, compõem as metanarrativas que, por sua vez, são constituídas por micronarrativas. Ao reescrever a história, Loher ilumina as mulheres, que não ganham o relevo historicamente atribuído àqueles que são considerados heróis, representados em monumentos e estátuas. Dessa forma, são desconstruídos e subvertidos os conceitos de história, memória e política; as macronarrativas não se sustentam por si mesmas, abrindo a possibilidade de um composto de micronarrativas. A obra de Loher é entendida de maneira a desmistificar a produção de “verdades” oriundas de instituições sedimentadas em nossa sociedade. Em *Olgas Raum, Licht e Leviathan*, ela desconstrói o discurso histórico, o discurso das majorias, que usualmente é percebido como “verdade” absoluta. O absoluto não tem espaço na concepção teatral loheriana. Olga Benário, Hannelore Kohl e Ulrike Meinhof apresentam suas histórias de um ponto de vista muito

privado e particular, uma narrativa que se distancia dos discursos oficiais que contemplam suas vidas.

Nesse sentido, o teatro de Loher se aproxima muito da teoria de Lyotard. Os heróis e seus grandes feitos já não fazem mais sentido e, segundo HAAS (2006), a narrativa perde seus responsáveis. Restam apenas os jogos de linguagem em meio à decomposição das metanarrativas. Esse é o tratamento dado por Loher às suas peças: personagens multifacetadas cujas trajetórias são contadas por meio de uma linguagem trabalhada para gerar um panorama de possibilidades e cujos destinos são deixados em aberto. Em *Unschuld*, Loher propõe ao leitor/espectador personagens que, com o decorrer da ação, aparentemente se encontram por acaso. Destinos isolados, individuais e fragmentados que se conectam ao serem cotejados pelas circunstâncias da vida. Ilustram essa teoria as personagens Elisio e Fadoul, que se sentem culpados pelo suicídio que testemunharam e buscam alívio para essa culpa. Nessa trajetória, Fadoul busca redenção ao tentar ajudar uma jovem cega e *stripper* a recuperar a visão, e Elisio, em meio à solidão, encontra apoio na também solitária senhora Habersatt, cujo filho único morrera ainda em seu ventre. Através desses cruzamentos aleatórios, mas repletos de sentido, Loher entrelaça várias histórias individuais, instaurando novos dilemas que são mantidos em aberto, como um enigma sem solução, destituídos de uma interpretação única, proporcionando ao público possibilidades de reflexão que resultam dos vários jogos de linguagem propostos, alguns dos quais já mencionados anteriormente.

A diluição da política no palco, o foco inserido sobre as relações individuais, o apagamento da história oficial em detrimento das várias histórias privadas são procedimentos recorrentes na obra de Loher. A dramaturga vai juntando personalidades e personagens anônimas, histórias reais e fictícias que são acomodadas em um conjunto estético que se diferencia de seus antecessores e, até mesmo, de seus contemporâneos. A própria Loher, numa entrevista, se autodenominou uma *Lumpensammlerin*.¹⁰ A palavra, aqui, no gênero feminino, designa um comerciante ambulante de roupas velhas, móveis e pequenos objetos de segunda mão. Esses comerciantes recolhem esse material para fazer escambo ou revendê-lo. Loher vai recolhendo histórias diversas e, segundo

¹⁰ Afirmação baseada no trecho do livro *Nach der Moderne*, de Uwe WITTSTOCK (2009: 149): “Sie hat sich selbst einmal im Hinblick auf die Stoffe ihres Theaters eine ‘Lumpensammelerin’ genannt”. (“Ela própria uma vez se referiu, no que diz respeito ao material de seu teatro, como *Lumpensammlerin*”. Tradução nossa).

WITTSTOCK (2009), qualquer matéria pode resultar em algo criativo nas mãos de Loher. Esse material recolhido por ela dá origem a histórias diversas, protagonizadas por figuras pouco comuns, sejam elas anônimas ou conhecidas do público.

WITTSTOCK (2009) acredita que as personagens de Loher são essas figuras anônimas que poderiam ser encontradas na seção de variedades de qualquer jornal. A preocupação de Loher é olhar para os indivíduos de seu próprio tempo. Por isso há sempre a proposta de contextualizar o presente, mesmo ao trabalhar com personagens históricas que remetem ao passado. As histórias de Olga, Hannelore e Ulrike podem facilmente ser o drama de mulheres do século XXI.

A linguagem loheriana é lacônica, com uma fragmentação característica que forma uma estrutura sintática quebrada, o que acaba por conceder certo lirismo ao texto. Essa fragmentação no âmbito da linguagem também representa a teoria das micronarrativas. Com o fragmento, Loher concede ao texto certo nível de artificialidade, que gera, por consequência, um efeito de distanciamento no leitor/espectador, em atitude antinaturalista, já que para a dramaturga é um disparate fingir uma autenticidade no palco, quando o próprio palco é por natureza artificial.

A peça *Licht* é totalmente fragmentada. O texto é composto por frases soltas que remontam ao fluxo de consciência de Hannelore Kohl. O diálogo da personagem com a sombra revela o estado psíquico da mulher, ora em atitude memorialista e saudosista com relação à exposição aos raios solares, ora imersa na depressão causada pela doença e pela ausência do marido.

Mesmo na peça *Olgas Raum*, que aparentemente mantém o modelo convencional de escrita, ainda é possível perceber uma tonalidade lírica nos monólogos e diálogos que a compõem. Os estados psíquicos de Olga e a aflição que antecede os momentos de tortura, a necessidade de esquecer, por um momento, o passado para não se tornar uma delatora e a necessidade de também se lembrar desse passado para conseguir se manter viva naquele lugar inóspito são anseios materializados na linguagem da peça. A estrutura da obra se divide em nove monólogos de Olga, dois duetos, dois trios, um quarteto e uma cena final. Nos monólogos, apesar de a estrutura sintática ser mantida, é possível observar a inquietação de Olga através de frases curtas, como tópicos que operam num fluxo de consciência de uma pessoa que arquiteta todos os seus próximos passos. Os duetos e trios recebem subtítulos: *Inventio*, *Accusatio*, *Negatio* e *Dementia*. Trata-se de uma clara referência a quatro dos cinco cânones do

discurso retórico compilados por Quintiliano (35-95 d.C.). A elaboração do discurso retórico prevê cinco etapas: *Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*, *Memoria* e *Actio*. Na peça, Loher usa essa nomenclatura, substituindo alguns termos, como ocorre, por exemplo, ao empregar o termo *Dementia*. A autora mostra a seu leitor/espectador como as palavras e o discurso vão sendo deteriorados por conta da violência física. Na cena intitulada *Dementia*, Olga se encontra próxima ao momento de sua morte, após ter sofrido inúmeras torturas, e o discurso dela vai perdendo o sentido, até que, na última cena, o leitor percebe estar diante do fim da vida da prisioneira. Mais uma vez a linguagem opera um efeito de sentido que Loher almeja obter para levar o leitor a um determinado nível de raciocínio acerca de questões não somente aplicáveis ao contexto da peça, mas que são de ordem universal, como, por exemplo, a solidão, o desfazimento das utopias, a política das relações, etc.

Os monólogos são constantes nas obras de Loher, são formas recorrentes nas peças já mencionadas. A combinação de monólogos com diálogos garante certa artificialidade às peças, já que, alternando essas formas, é possível perceber uma mudança de perspectiva, colocando em evidência as várias facetas que circundam uma ação. Em *Unschuld*, os monólogos têm funções bem específicas. A personagem Ella, uma filósofa em crise, monologa em três longas cenas acerca das questões inerentes à pós-modernidade, como as consequências do capitalismo tardio, a fragilidade de um mundo imagético, a descrença no coletivismo e nas ciências humanas, além da falência das metanarrativas. Ella contracenava com seu marido, Helmut, mas este se encontra imerso em seu trabalho de ourives e não mantém o diálogo com sua esposa, fazendo com que a fala da filósofa perca as características de um diálogo e assumam feições monológicas. Os monólogos de Ella passam a funcionar como um metacomentário da peça, uma explicação acerca dos assuntos contemplados pelo enredo. Ella e Helmut não se relacionam diretamente com as demais personagens, sendo que as cenas que abrangem estas duas personagens se encontram estrategicamente dispostas de maneira isolada na peça, dispersas entre as outras cenas. Os cortes que acontecem entre as cenas de Ella e as demais são bruscos e promovem uma quebra que irá contribuir, justamente, para o olhar multifacetado do leitor/espectador, que graças a esse recurso passa a vislumbrar perspectivas diversas que envolvem as personagens e as movem para uma determinada ação.

Outra característica muito comum nas obras de Loher é a inserção de nomes próprios que antecipam uma mensagem acerca do comportamento ou da personalidade da personagem. Em *Unschuld*, temos Frau Zucker [Sra. Açúcar], uma mulher amarga que padece de diabetes. Em *Das Leben auf der Praça Roosevelt* [A vida na Praça Roosevelt, 2004a], o porta-voz de um salão de bingo recebe justamente o nome de Bingo. Em *Tätowierung*, apelidos entram em cena para designar, de maneira caricatural, o caráter e a profissão de algumas personagens. O apelido de Paul é Würde [Dignidade]; o apelido do senhor Wolfgang Wucht é Wolf [Lobo], justamente por se tratar de um senhor que estupra a própria filha. Ainda em *Tätowierung*, a personagem principal, Juliane Wucht, é chamada de Hunde-Jule [Jule dos Cães], uma referência direta à profissão da jovem que trabalha em uma espécie de salão de cabeleireiros para cães. Esses nomes, que falam por si mesmos, garantem ao texto de Loher não só um conhecimento prévio acerca da conduta da personagem, mas também conferem uma ironia muito peculiar ao texto loheriano, algo muito próximo a um humor negro que causa um riso truncado no espectador ao se deparar com as figuras apresentadas.

Personalidades históricas ou anônimas recebem o mesmo tratamento nas peças de Loher, através de um texto que se apropria de estéticas várias, mas que se articula internamente de maneira singular. A Alemanha, onde o teatro político teve voz ativa durante muitos anos, com um representante de forte expressão literária e política, como é o caso de Brecht, vê despontar, desde os anos 1990, uma dramaturga que caminha recolhendo histórias, coletando figuras ímpares para compor uma estética multifacetada, dando origem a uma “colcha de retalhos” literária, um “*patchwork* estético” nas palavras do teórico Jean-Pierre SARRAZAC (2002).

3 A utopia como desejo irrealizável

Sendo a obra de Loher um mosaico estético no qual figuram personagens tanto comuns quanto excêntricas, fica claro o interesse da dramaturga por contar histórias. HAAS (2006) enfatiza que se trata de um interesse humano por boas histórias e que a fábula representa o coração de todos os efeitos teatrais. Loher demonstra uma predileção por contar histórias, traço que tem em comum com Dorst, em um período marcado pela predominante abdicação da fábula, em favor da proliferação dos demais signos teatrais, como aponta Lehmann.

A obra de Loher consiste em contar histórias que ativam o indivíduo politicamente para torná-lo atento às questões que o circundam. Por isso, a dramaturga opta por questões difíceis, sempre posicionada, temporalmente, no presente, preocupada em contextualizar esse momento histórico do qual ela faz parte. Ao levantar temas como as relações de culpa e inocência, de violência e de poder, Loher o faz sem partidatismo, sem defender uma causa específica, mas evidenciando as várias perspectivas que rodeiam uma ação. Um claro exemplo disso apresenta-se em *Unschuld*, nas figuras dos imigrantes Elisio e Fadoul e sua opção de deixar uma jovem cometer suicídio por afogamento, movidos pelo medo de serem deportados. O interesse de Loher não está em julgar a atitude dos dois, tampouco em atribuir culpa ou inocentar as personagens, mas em mostrar o que motiva um indivíduo para a ação, ou seja, o que está na tessitura social, constituindo os jogos de poder que configuram a orquestração social e política experimentada pelas duas personagens e que as constituem em termos identitários no contexto histórico e político contemporâneo. Elisio e Fadoul caminham até o final da peça carregando a culpa do afogamento. No entanto, não cabe ao espectador, ao ser confrontado com essas cenas, dar o veredito acerca da culpa ou inocência das personagens, mas refletir sobre as ações que movem esses dois imigrantes ilegais em um país estrangeiro.

Assim se dá a política na obra loheriana e é por essa razão que a dramaturga opta por personagens carregadas de problemas, tristes e desesperançadas. Ao ser questionada sobre essa obsessão por personagens tristes, Loher responde que qualquer outra alternativa seria hipócrita, já que em sua visão de mundo não há muitas pessoas felizes.¹¹ Os enredos de Loher não conduzem a um final feliz, sendo que também não viabilizam uma solução arrematada, restando ao leitor/espectador um final em aberto. A dramaturga não envia um *deus ex machina* com uma solução inesperada que possa resgatar e salvar sua personagem de um final infeliz. Mais uma ruptura de paradigmas é proposta por Loher: ao priorizar figuras tristes, ela rompe com a ideia de felicidade proposta pelo capitalismo. Percebe-se nas sociedades capitalistas uma imposição da felicidade como bem de consumo, algo que pode ser adquirido nas relações de compra e venda. Com isso, é gerado um senso de felicidade compulsória, alimentado pela mídia e pela publicidade.

¹¹ Tradução nossa do trecho: “Alles andere wäre für mich verlogen. Ich kenne nicht besonders viele glücklich Menschen, um ganz ehrlich zu sein. Das ist meine Sicht der Welt”. Em entrevista a Franz Wille (LOHER 1998b: 223).

Segundo JAMESON (2000), o capitalismo tardio é o regime econômico que tem em seu alicerce o consumo no seu nível mais exacerbado. Esse capitalismo surge nos bastidores do pós-modernismo, como fruto do período pós-guerra e, de certa forma, como consequência das atrocidades desse conflito. A globalização, as multinacionais e o consumo de massa alimentam essa fase tardia do capitalismo. Para JAMESON (2000), a cultura, a política e todos os demais aspectos da sociedade se tornam produtos de consumo, uma tendência observada no pós-modernismo. O indivíduo, estimulado ao isolamento, adota o consumo como ideal, sendo que passa a consumir a cultura, os sentimentos e a sociedade como produtos. Os indivíduos almejam um estilo de vida ideal, em que a felicidade, seja qual for a definição para esse estado, é compulsória e baseada no sistema de compra e venda, assumindo feições de mercadoria. O que percebemos nas peças de Loher é a busca por livrar o leitor/espectador da obrigação de ser feliz a qualquer custo, humanizando e relativizando a tristeza.

As histórias de Loher são sempre perpassadas pela dor e pela angústia, e os finais das peças são sempre trágicos. Ao ficcionalizar as histórias de personagens não fictícios, como Olga e Hannelore, Loher também conta a história de todos, do ser humano. Dinamitando a história oficial e realçando as micronarrativas, ela universaliza a dor e a tristeza. Os encontros entre as personagens loherianas se concretizam na dor, mas uma dor que é também libertária, já que se trata de algo esteticamente elaborado, o que a distingue de algumas produções contemporâneas que apelam para a autoajuda. A dor esteticamente elaborada liberta porque provoca um efeito de proximidade entre o leitor/espectador e a obra, sofisticando a concepção do que significa ser humano. Essa beleza estética, portanto, revela uma dor que aproxima as pessoas, já que todos estão condenados, mas essa condenação, nas peças, é bela por contar com um trabalho estético que é dado às cenas.

A beleza estética de Loher está, por exemplo, na cena final de *Olgas Raum*, com a personagem que monologa na câmara de gás. Ao inspirar Ciclone-B, Olga inspira o mar e as amendoeiras, o ar fresco e puro que a leva de volta a seu lar. A cena é formada por frases curtas, dispostas como a formar um poema que revela o momento em que Olga serenamente se entrega à morte. A morte na câmara de gás já foi exaustivamente retratada por diversos meios, sejam eles artísticos ou informativos. A diferença aqui é a maneira com que Loher aborda linguística e formalmente a situação, transformando o trágico em algo belo. A linguagem poética tornea a leveza, a calma e serenidade de

Olga mesmo diante de uma situação de violência. A peça termina com os seguintes dizeres de Olga: “Leve eu sigo viva/ Inspiro outra vez/ *Escuridão*.” (LOHER 2004b: 35, grifo no original).

A elaboração estética da dor ocorre em vários momentos de *Unschuld*. A última cena reúne grande parte das personagens que tiveram seus destinos cruzados no desenrolar da trama. Elas se encontram no ponto de partida, no local onde Fadoul e Elisio deram início à jornada em busca de uma vida melhor. Vislumbrando o horizonte do mar, as personagens contemplam seus malogrados destinos, as tentativas frustradas de uma nova vida e se deparam com elas mesmas, da mesma forma como estavam no início da peça. As didascálias finais são parecidas com as iniciais, funcionando como um espelho. Um ciclo se fecha dando início a outro, revelando o caráter circular da peça que, ao chegar ao seu final, deixa um enigma para o leitor/espectador, o de desvendar as pontas dessa ciranda de culpados e inocentes. O formato circular e as cenas especulares proporcionam beleza estética à tragédia de caminhar e chegar sempre ao ponto de partida, à dor da estagnação.

Retomando a teoria de Lyotard, notamos que as crenças em uma utopia ligada às grandes narrativas estão extintas. A libertação e a emancipação humanas já não têm mais credibilidade. WITTSTOCK (2009) cita o exemplo da peça *Klaras Verhältnisse* [As relações de Klara] (LOHER 2000). A personagem Klara abandona um trabalho indesejado para buscar novos objetivos de vida. No entanto, quanto mais busca sua liberdade, mais esta lhe é negada pelas contingências da vida, fazendo com que os objetivos se percam ainda mais, culminando com seu suicídio. Wittstock comenta também a peça *Das Leben auf der Praça Roosevelt*, mencionando Mirador, um policial honrado que procura um emprego para o filho de um traficante de drogas, de maneira a afastá-lo da criminalidade. Contudo, após romper com o tráfico, o rapaz é torturado e morto por um motivo banal. Com esses exemplos o autor mostra que não importa o caminho escolhido pela personagem, quando está fadada ao infortúnio. Um dilema trágico, diz WITTSTOCK (2009).

A contemporaneidade está repleta de figuras que se rebelam, procuram por uma alternativa e, não obstante, falham. Entretanto, há o grupo daqueles que permanecem na inércia e que, conseqüentemente, também falham. A esse grupo é atribuído um ceticismo acerca das utopias, por não acreditarem na transformação eles simplesmente optam por uma saída muito conveniente, a resignação e o inevitável aniquilamento. Esse

dilema concede à escrita de Loher uma dimensão trágica, a de estarmos condenados a um mundo destituído de utopias e mesmo assim não desistirmos. Como a própria dramaturga sentencia, "a utopia como desejo irrealizável não pode ser perdida".¹² Nesse sentido, a arte é uma espécie de utopia, pois é por ela que a autora apresenta algum tipo de "salvamento" diante do impossível; ao comunicar esteticamente essa dor trágica da contemporaneidade, a autora parece também se salvar e sinalizar uma esperança depositada na fruição estética.

Os temas eleitos por Dea Loher acomodam personagens ambíguas, que carregam em seu interior a coexistência da monstruosidade e da humanidade. Loher propõe ao seu leitor um encontro com essas figuras, encontro esse que pode se assemelhar a um reflexo no espelho, já que essas personagens, fragmentos dramáticos, nada são além de fragmentos humanos. Ao proporcionar ao leitor/espectador a possibilidade de olhar para perspectivas diversas que impulsionam as personagens, sua dramaturga está abrindo as portas a um entendimento do que move o ser humano em um contexto histórico regido pelo capital e orientado por uma mídia tecnológica. Colocando em cena personagens tristes e desiludidas, despojadas de utopias, Loher quer fazer despertar no leitor/espectador um anseio por redefinir a sua compreensão de mundo.

4 Conclusão

O teatro de Loher é pautado por uma série de arranjos estéticos apropriadores de movimentos artísticos anteriores que são implodidos, gerando uma nova estética que visa à reflexão. O teatro de Brecht claramente faz parte desse universo, tanto que a pesquisadora Birgit Haas analisa as obras de Loher, partindo da perspectiva brechtiana, em um livro intitulado *Das Theater von Dea Loher: Brecht und (k)ein Ende* [O teatro de Dea Loher: Brecht e (nenh)um final]. A pesquisadora brinca com as palavras *ein* e *kein*, em português, "um" e "nenhum", ou seja, indaga: seria o teatro de Loher um final ou não da estética sistematizada por Brecht? A partir das análises, Haas entende que há elementos épico-brechtianos na obra de Loher. Porém, o aparato filosófico e político da dramaturga contemporânea é outro. O foco da escrita de Loher incide sobre as relações que são tecidas através das interações humanas, sendo que as grandes narrativas que

¹² Tradução nossa para o trecho: "Eine Utopie als unerfüllbaren Wunsch kann man gar nicht verlieren" (WITTSTOCK 2009: 152).

ambicionavam uma grande mudança abrem espaço para o fragmento e para o individual. Ao mesmo tempo, porém, vale salientar que essa individualidade não é tomada como algo isolado ou desconectado de uma configuração social constituída por interesses de classe e por uma ordem econômica internacional extremamente predatória e injusta. O indivíduo, nas peças de Loher, é aquele que sofre suas consequências e, simultaneamente, constrói esse estado de coisas, de modo mais ou menos consciente. Trata-se de um olhar muito complexo sobre a tessitura social contemporânea, capaz de abarcar as micronarrativas não como fenômenos apolíticos, mas como o cerne mesmo da questão política do capitalismo tardio. As coletividades em fragmentos disformes, em busca de algum tipo de utopia em um mundo descrente e desacreditado.

Apesar de coexistir historicamente com as tendências de ordem pós-dramática, o trabalho dramaturgic de Loher não encontra nelas terreno fértil. Embora compartilhe alguns elementos em suas peças, como a fragmentação, o aparato multimídia, a linguagem cortada e quebras sintáticas, Loher se distancia do pós-dramático ao alimentar a questão da fábula. Para ela, inspirada pelo pensamento de Tankred Dorst, existem boas histórias a serem contadas, e o ser humano tem grande fascínio pela narrativa. A proposta dessa dramaturga de nosso tempo está justamente na maneira como opta por contar essas histórias, recolhendo dados das vidas que se encontram dispersas no cotidiano de qualquer sociedade e articulando essas narrativas através de amarrações estéticas que recuperam elementos prévios, da mesma maneira como lança mão de fundamentos próprios. O leitor de Dea Loher é contemplado com um emaranhado estético composto por histórias fascinantes que abrigam figuras tristes, carregadas de ambiguidade. Restam a esse interlocutor várias possibilidades de interpretação, proporcionadas por um enredo aberto, que convida a um despertar da própria condição humana no meio em que habita. Eis a contemporaneidade e a originalidade de Dea Loher: uma conscientização acerca das mudanças de paradigmas para uma melhor compreensão do mundo, proposta de uma dramaturga que recolhe retalhos de vidas e os traduz em arte.

Referências bibliográficas

COSTA, Iná Camargo. Prefácio. In: JAMESON, Fredric. *Brecht e a questão do método*. Tradução de Maria Sílvia Betti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.p. 7-10.

- DORST, Tankred. Die Bühne ist der absolute Ort. In: *Grosse Schmährede an der Stadtmauer*. Köhl: Kiepenheuer & Witsch, 1962. p. 113-119.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- HAAS, Birgit. *Das Theater von Dea Loher: Brecht und (k)ein Ende*. Bielefeld: Aisthesis, 2006.
- JAMESON, Fredric. *Brecht e a questão do método*. Tradução de Maria Sílvia Betti. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- _____. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2000.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LOHER, Dea. *Blaubart: Hoffnung der Frauen*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1998a.
- _____. *Das Leben auf der Praça Roosevelt*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2004a.
- _____. *Fremdes Haus*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1995.
- _____. *Inocência*. Tradução de José Maria Vieira Mendes. Lisboa: Cotovia, 2008. (Coleção Livrinhos de Teatro).
- _____. *Klaras Verhältnisse*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1999.
- _____. *Leviathan*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1993.
- _____. Licht. In: *Magazin des Glücks*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2001.
- _____. *Manhattan Medea*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1999.
- _____. *O canto de Olga*. Tradução de Marcos Barbosa. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2004b.
- _____. *Olgas Raum*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1994a.
- _____. *Tätowierung*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1994b.
- _____. *Unschuld*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 2003.
- _____. Wille im Gespräch mit Loher. In: WEBER, Brigitta (Hrsg.). *Dea Loher und das Schauspiel Hannover*. Hannover: Niedersächsische Staatstheater Hannover, 1998b. p. 212-223.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- MIGUEL, Júlia Mara Moscardini. *A dramaturgia de Dea Loher na peça Inocência: o hibridismo teatral na cena contemporânea*. São Paulo: Editora Unesp/ Cultura Acadêmica, 2014.
- SARRAZAC, Jean-Pierre. *O futuro do drama*. Tradução de Alexandra Moreira da Silva. Lisboa: Campo das Letras, 2002.
- _____. *O outro diálogo: elementos para uma poética do drama moderno e contemporâneo*. Évora: Licorne, 2011.
- SCHWARZ, Roberto. *Sequências brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- WERNER, Ruth. *Olga Benário: a história de uma mulher corajosa*. São Paulo: Alfa Omega, 1979.
- WITTSTOCK, Uwe. *Nach der Moderne: Essay zur deutschen Gegenwartsliteratur in zwölf Kapiteln über elf Autoren*. Recklinghausen: Wallstein, 2009.

Recebido em 10/08/15

Aprovado em 06/02/16

Dogeared Hate: Yilmaz Arslan's *Brudermord/Fratricide* (2005), a new type of *Heimat*film

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883719274876>

Lesley C. Pleasant¹

Abstract: This paper focuses on the *Heimat* (home) metaphor of the Pit Bull bitch in Yilmaz Arslan's *Brudermord/Fratricide* (2005), a film about Turkish migrants in Germany. Updating the genre for a world of fluid boundaries, this is a *Heimat*film of the German margin. Arslan's film self-reflexively posits transnational *Heimat* film as a possible bridge between "Others", as a means to facilitate conversations which might decrease the violence of the present dog eat dog world of the margin the film portrays.

Keywords: Kurdish/Turkish conflict; Heimat; immigration; transnational film

Zusammenfassung: Diese Arbeit analysiert die Heimatmetapher der Pitbullhündin in Yilmaz Arslans *Brudermord* (2005), ein Film, der von türkischen Migranten in Deutschland handelt und der das Filmgenre „Heimatfilm“ modernisiert, um die Welt der flüssigen Grenzen zu reflektieren. *Brudermord* ist ein Heimatfilm des deutschen Randbereichs und geht davon aus, dass der transnationale Heimatfilm als Mittel der Kluftüberbrückung zwischen Nichtgleichen wirken kann: Er könnte eine Annäherung durch Gespräche anregen, die vielleicht die Gewalt der gegenwärtigen Welt, in der jeder gegen jeden kämpft und in der viele wie Hunde leben und sterben, reduzieren könnte.

Stichwörter: Kurden-Konflikt, Heimat, Immigration, transnationaler Film

¹ University of Evansville, Foreign Languages, 1800 Lincoln Ave, 47722, Evansville, Indiana, United States.
E-mail: lp84@evansville.edu

Mir montazhen! *The world is montage! The world is chained.*

The ideas do not exist separately.

Viktor SHKLOVSKIJ (apud HUTTUNEN 2013: 164)

Sie ist ne Queen. Sie macht ja jeden platt.

(*Brudermord* 2006)

Heimat's a bitch², a Pit Bull bitch, at least according to Yilmaz Arslan's *Brudermord/Fratricide* (2005), a *Heimatfilm*³ of the German margins that focuses on the Turkish migrant experience. Updating the *Heimatfilm* genre for a Germany that must come to terms with its identity as land of immigrants, as part of a world of fluid boundaries, Arslan's film self-reflexively posits transnational film as a possible bridge between "Others", highlighting the importance of a montage that binds "enemies" in a conciliatory way, by pointing out their shared grief at the loss of *Heimat*. While not pollyanish, the film does promote film as a potential means of decreasing the violence of the present dog eat dog world of the margin the film portrays, arguing that shared *Heimweh* (homesickness) be collectively dealt with not by retreating into easy binaries, but by creating a "third space", a composite and nomadic image of *Heimat*. This essay positions the film within the context of the German *Heimat* discourse of the German *Kampfhund* (fighting dog) debate of the nineties⁴ as well as within the context of the Kurdish-Turkish tension to then focus on specific scenes in order to show how *Brudermord/Fratricide* argues against the fighting bitch model of *Heimat*.

² I mean no disrespect by using this term. The film itself uses the female dog as a metaphor for *Heimat*-- the German word for home/homeland/place of belonging. In addition, the film makes the connection between migrants and dogs in order to criticize their underdog status in Germany.

³ I argue that the film is a new type of *Heimatfilm*, a conservative, nostalgic genre infamously associated with the Third Reich. Traditional *Heimatfilme* are often set in an beautiful alpine or black forest setting in which traditional gender roles are maintained in a conservative idyll that seems threatened by the arrival of an outsider. These films were already produced in the thirties, but also were popular in the fifties and sixties. There were some *Heimatfilm* satires in the seventies. For more on *Heimatfilme*, see BLICKLE 2002, BOA and PALFREYMAN 2000.

The connection between "accented cinema" (NAFICY 2006:42) and *Heimat* films was noted by critics and cultural organizations, i.e., Berlin's *Heimat Kunst* (art) exhibit and performances in 2000 focused on artists with migrant backgrounds, and *The Goethe Institut* and InterNationes film series: *Getürkt: Heimatfilme aus Deutschland* (Turkified: Heimatfilms from Germany) (BERGHAHN 2006:145).

⁴ Much of this took place in the popular press, due to an increase in fighting dogs found on the streets and a number of attacks, particularly on children. The debate focused on whether the dogs themselves were inherently dangerous, or whether the owners were at fault. See BÖLSCHKE 2000, BRINKBÄUMER 2000, and DRESSLER 1999.

Brudermord/Fratricide focuses on the friendship that develops in Germany between two Kurds, Azad and Ibo, in the immigrant dormitory in which they live. After following his blood brother, pimp/former Kurdish freedom fighter Semo, to Germany, in order to send more money home to his destitute family in Turkey, Azad “adopts” the ten-year-old orphan Ibo as his little brother. Rejecting Semo’s argument that the only means which will allow a migrant in Germany to send sufficient funds home, is to engage in criminal activity, Azad and Ibo spend the day eking out an existence as barber and assistant in a dirty bathroom of a Turkish café in the *Deutschkei*. A chance encounter of Azad and Ibo with two second generation German Turkish brothers and their Pit Bull leads to a cycle of violence which ultimately results in the killing of the Kurdish brothers (Azad and Semo), the German Turkish brothers (Ahmet and Zeki), and Ahmet’s Pit Bull bitch. Only the non-blood related child Ibo survives, albeit barely-- he has been raped twice by Zeki and wants to die. In addition, a Kurdish nationalist group, led by the female Kurdish migrant Zilan, is involved in this fight between brothers, manipulating the narrative of dead bodies, to incite further violence and hatred between Turks and Kurds, as well as between Kurds and Germans, in the name of Kurdish freedom.

1 The Heimat Problem: a pit bull “bitch” to die for

Heimat, whether nation or neighborhood, as Benedict Anderson suggests, “is imagined as limited”, not as “coterminous with mankind”. “Conceived as a deep, horizontal comradeship” (ANDERSON 1983: 7), it is this imagined brotherhood that results in fratricide. “Ultimately it is this fraternity that makes it possible, over the past two centuries, for so many millions of people, not so much to kill, as willingly to die for such limited imaginings” (*ibidem*). The film does not shy away from showing the consequences of such “limited imaginings”. It also, however, suggests that a “horizontal comradeship” created through montage can enrich these imaginings, can reconnect enemies, reminding them of their “humankindness”.

In the “no man’s land” (*Brudermord 2006*) of a changing Germany, both the “majority” Germans (*die Mehrheitsdeutschen*) and the second generation German Turks

disrespect and turn against the first generation migrant (even their own parents, as in the case of Zeki and Ahmet) as a threat. Neither wish to be associated with the migrant underdog whom they fear will steal not only their German territory, but also their “German” identity. The German *Heimat* of the margins in this film is exposed as *Kampfhündin* (fighting dog bitch): not a welcoming, timeless, rural, traditional, peaceful *Heimat* of traditional *Heimatfilm*. Of course, *Heimat* in such films was always exclusive, always contained that bitch, but she was dressed up like a traditional female in *dirndl*. As “a social space in which the little animal is socialized to join humankind” (BOA and PALFREYMAN 2000: 44), if *Heimat* is a Pit Bull, it seems inevitable that the puppy will grow up and become a fighting dog as well.

Brudermord/Fratricide not only addresses the problems surrounding transnationalism and globalization in general, but also provides a case study through which to reflect on the rise of xenophobia in Germany following reunification, as well as on Germany’s role in the EU, in particular, the controversy surrounding the admission of Turkey as candidate member of the EU in 1999⁵. The film fits into the context of debates about the challenges of integration, the fear of terrorism in Germany from the Muslim minority since 9/11, and the change in the 2000 German citizenship law⁶, in which under certain conditions persons of migrant background born in Germany could choose to become German citizens. As HOWARD explains, in a Germany after the Cold War, it became harder to “justify, either morally or economically” the traditional “*jus sanguinis* component of German citizenship policy” (2008: 43), which enabled non-German speaking “ethnic Germans” to become German citizens while excluding German-speaking Turks who had been born and raised in Germany. After German reunification, the Pit Bull⁷, itself not recognized as a breed by the United Kennel Club and thus a fitting symbol for a *Heimat* no longer recognized by many as “truly” German, became short hand for how minority culture was destabilizing and threatening the German *Heimat*.

⁵ For the specifics surrounding the EU Turkey negotiations see JOHANNSON-NOGUÉS and JONASSON 2011.

⁶ For a good overview of the German Nationality Act since 1913, see HOWARD 2008.

⁷ The *Kampfhund* problem led to the question of which dog races were *Kampfhunde*, which not. A list of banned dog races—all “foreign” to Germany—was drawn up and became law in several *Ländern*. Interestingly, the list that was finally agreed upon did not contain the German shepherd, the Rottweiler, or the Doberman. For details see DRESSLER 1999.

Post-Cold War Germany was a chaotic “war-zone”: the public complained that it had become dangerous to walk on the street for fear of attack from a *Kampfhund*, literally by a ferocious canine or metaphorically by a defiant youth from the margins—whether Neo-Nazi or migrant. The *Kampfhund* became the image for criminality in Germany—German turned “Other” (into that which much of Germany wanted to distance itself from, namely its fascist past, or into the migrant “Other”). On the one hand, as dogs that had become associated with Neo-Nazis, the Pit Bull represented Germany as essentialized by many as a country always on a *Sonderweg* (special path), one destined to be a fascist *Heimat*. On the other hand, as dogs also associated with marginalized migrants, the Pit Bull represented that which the majority of Germans had tried to ignore and deny, but no longer could, namely, fear of being an *Einwanderungsland* (a country of immigrants) (HOWARD 2008: 43). The rise of the *Kampfhund* on German streets and in the German media mirrored Germany’s growing identity crisis.

Indeed, for those anxious about Germany’s role both geographically and politically in the center of the EU, the fear of a reunited Germany seemed warranted, especially in the wake of the xenophobic attacks at Solingen and Mölln; Neo-Nazi demonstrations; and the general increased prevalence of reported Pit Bull attacks. Internally, widespread dissatisfaction with the authorities’ inability to maintain order came to a head in 2000 with the death of six-year-old Volkan by Pit Bulls, Zeus and Gipsy⁸.

In a sense, Volkan’s murder was a case of fratricide, since both the victim and the dog owner, Ibrahim K., were German Turks. Ibrahim K. gave a name to Germany’s immigration “problem”, Germany’s failure at integrating its migrant communities, and Germany’s ultimate need to act after a decade of discussions. *Deutschland* and the *Deutschkei* united in outrage over the death of Volkan, who at one and the same time represented German children *per se* as well as a younger version of Ibrahim K., and as such in another context migrant children who were blamed for the embarrassing scores on the 2000 PISA study (FERTIG 2003). Arslan’s film is an explanation, though not a justification, of how a Volkan can turn into an Ibrahim K. on the streets of Germany.

⁸ The names of these dogs point to the “use” of the dogs themselves. “Zeus” declares superiority. At the same time, the name “Gipsy” (sic) points to homelessness as well as the ability to be at home anywhere. In addition, the term itself embodies racism.

By 2000 at the very latest, the *Kampfhund*, and specifically, the “uncontrollable” Pit Bull, had become the symbol of a German *Heimat* in trouble. She has not gone away: in 2014, there were 35 arson attacks of immigrant homes. (FAIOLA 2015: n.p.). In 2015, the *Heimat* bitch is baring her teeth as attested by the rise in xenophobia from Pegida (“Patriotic Europeans Against the Islamization of the West”) and the shift further to the right with the recent election (July 4, 2015) of Frauke Petry as leader of the conservative AfD (Alternative for Germany) political party and the resignation of co-founder Bernd Lucke, who cited the party’s xenophobia and Russian leanings, attests that immigration is still a divisive German issue (“Fractious 2015”: n.p.; “Germany's euroskeptic” 2015: n.p.; and WAGSTY 2015: n.p.). Furthermore, the violence breaking out among refugees seeking German asylum indicates also that it is not only Turkish-Kurdish hostility that crosses borders (HALL 2015: n.p. and “Close Quarters” 2015: n.p.). Thus while “Mama” Merkel’s popularity among Syrian and other refugees might be at an all time high, her immigration stance is creating division at home, and not just among the furthest right (OLTERMANN 2015: n.p.).

Indeed, as Germany struggles to accommodate the most recent immigrant crisis, the AfD party continues to grow in percentage points in the polls and in visibility on the streets. In an 8000 strong AfD gathering in Erfurt on October 8, 2015, the demonstrators demanded the removal of Merkel and the securing of German borders, ironically declaring five days after the 25 year anniversary of German reunification of “Wir sind ein Volk” (We are one people), that “Wir sind das Volk.” (We are the people.) “Volkans”, presumably, are not included (SAROVIC 2015: n.p.).

Similarly, co-leader of the left-wing pro-Kurdish Peoples' Democratic Party, Selahattin Demirtas, called the October 10, 2015 attack at a rally for Kurdish-Turkish peace (following attacks against Kurds in July in Sukur and Diyarbakir) in Ankara, which killed about 100⁹ people not “an attack on the unity of our country [...], but instead an attack of the state on the people [...]. You [the President of Turkey and his government supporters] are murderers. You have blood on your hands” (“*Proteste nach*” 2015: n.p.). At the same

⁹ As of this writing; many victims of the explosion are still in critical condition. In addition, different sources cite different death toll numbers, from 95 to 128.

time, he declared: “We won’t seek revenge. Violence will breed more violence. We’ll seek justice in the election on Nov. 1” (ALBAYRAK and PEKER 2015: n.p.). The Pit Bull is barking: one day after the attacks, the organizers of the peace rally blamed the Turkish President and government allies for “dragging the country into a civil war for political gain”, declaring a two-day strike. Mourners for the mostly Kurdish victims chanted “Murderer Erdogan!”, “Murderer police”, and “Murderer state” (ARANGO and YEGINSU 2015: n.p.). As victims still remain in critical condition and funerals of those killed in the dual explosions take place, Turkish politicians are manipulating “the worst terrorist attack in its [Turkey’s] modern history” (ALBAYRAK and PEKER 2015: n.p.) to gain support for themselves in the final campaign stretch until the November first elections (YEGINSU and ARANGO 2015: n.p.).

Long before Hungarian Prime Minister closed his country’s borders and declared the latest surge of migrants into Europe to be a “German problem” (FEHLER *et al.* 2015: n.p.), Arslan’s film showed that the Kurdish/Turkish conflict had migrated and had become an EU problem in general, and a German issue, specifically (CONRAD 2013: n.p.), since the majority of the Kurdish diaspora in Europe, that is a million or more Kurds, live in Germany (GUNTER 2000; BLEIKER 2015: n.p.). A decade after it was released, the film remains relevant for a world divided by 9/11, nationalisms, and one whose identity is significantly shaped by mass immigration. It urges every viewer to take responsibility for the dog eat dog world the film portrays.

Directed by a Kurd who has been living in Germany since he was eight years old, the film presents a Germany (and a Turkey) gone to the dogs, arguing that those with the most to lose are the children (KURZ 2007: n.p.) but that these victims do not need to grow up to be fighting dogs¹⁰. Set mostly in the *Deutschkei*¹¹ in Berlin, (ZIMMERMANN 2012: 226) the film contradicts former Federal Minister of the Interior of Germany (1998-2005) Otto Schily’s proclamation that “the [German] government will not allow Germany to become a playing field for political conflicts that do not belong on German soil” (*apud*

¹⁰ The film gives an alternative dog—the chalk dog of the film’s animated sequence in the German classroom. This dog welcomes the child Ibo, and acts as a bridge for him to imagine his old *Heimat*. For an analysis of this chalk dog sequence, see PLEASANT 2010.

¹¹ See KAYA 2007 for more on “German-Turkish Transnational Space.”

ECCARIUS-KELLY 2002: 93). *Brudermord/Fratricide* reveals how the “Turkish” minority in Germany is itself heterogeneous (ZIMMERMANN 2012: 227) and divided, much as it is divided from the Germany of the “majority.” Yet, while current German President Joachim Gauck contends that “there is no Germany identity without Auschwitz” (“Gauck zum” 2015: n.p.), he admits also that the instability of German identity makes it difficult “to grasp” (HILL 2014: n.p.). Despite Germany’s attempts at better integrating immigrants by officially at least since the 1990s recognizing itself as a country of immigrants and by styling itself as a “*Willkommenskultur*” (welcoming culture) (ABALI 2009: 1; HILL 2014), Arslan’s film portrays the tensions, difficulties, and dangers associated with trying to force national identities into permanent doghouses.

2 Pit bull, pit bull on the wall

In the following, I shall focus on the scene in Arslan’s film that sparks the cycle of violence. The problem arises in the *S-Bahn* (city train). An immigrant (the man speaks German with a strong accent) gets upset when entering the train and yells at Ahmet and Zeki for sitting in at the train door with a barking Pit Bull. The German Turks are sitting at the back of the *S-Bahn* car, controlling access to the train, through their intimidating dog. Ahmet yells back at the man with the accent that he should just get in at another door, which the man does. Ibo and Azad are standing close to the dog by the opposite *S-Bahn* door. Since Ibo is scared of the dog, Azad tells Ahmet in Turkish to tighten the dog’s leash, referring to Ahmet as “brother”. The dog’s owner who wears a t-shirt with the word “Pit Bull” printed on it (Pit Bull is a “scene” brand associated with Neo-Nazis and with gangs) pulls his dog closer, but takes offense at a Kurd calling him brother, telling him viciously in German “*Ich bin nicht dein Bruder, du arschloch, hast du’s kapiert?*” (I’m not your brother, you asshole, get it?) (*Brudermord* 2006). He then repeats this in Turkish, in case this Kurdish immigrant does not speak German. However, by denigrating Azad first in German, Ahmet is drawing a line between himself and the immigrant, is declaring his Germanness and thus his separation from and authority over the immigrant. Translating what he says into Turkish also emphasizes his feeling of superiority in both languages. As a

German, he feels that immigrants (his father, the first man who tried to enter the train, and then Azad) should not tell him what to do. As a Turk, he feels that a Kurd has no right to tell him what to do, either.

Azad does not respond verbally, but exits at the other end of the train car with Ibo at the next station. They must walk through the train car to get to the other door. The camera shows them walking through the “majority” Germans who sit deliberately ignoring what is going on at the back of the train. The film criticizes the “*Wegschaugesellschaft*” (the look away society) (“Er machte”, *Spiegel* 2000: 77), which tries to ignore what is happening at the margins (here the “back” of the train car). Azad and Zeki, still relegated to those margins, set themselves apart from newer “migrants”. Azad, however, had assumed that by sharing a Turkish background, Ahmet would see him as a brother¹². Although Ahmet does hold back his dog, thereby showing that he had not meant to scare the child, he overreacts and decides to put Azad “in his place” by swearing at him. Even Zeki (the same Zeki who will later become a child rapist in order to put the Kurds “in their place”) considers his brother’s behavior a bit extreme and tells him to stop.

It could have ended here. However, with the train door between him, the dog and the dog’s owner, Azad in turn curses the brothers out and dares them to get him. He leaps at the door as the dog leaps at it on the other side. Both German Turkish brothers also stick their faces to the train window, framing their dog. All four—the two brothers, who lean against the window threateningly with drawn out gun and open mouths; their angry and barking dog; and the angry and “barking” Azad, visually mimic and mirror each other. Azad could control his anger until Ibo was out of harm’s way. However, once the door is between them, he explodes, letting the brothers know that he is just as capable of fighting as they are, by challenging their proclaimed and performed superiority (“Come and get me, if you can”). Unfortunately, this will prove fatal to all the “fighting dogs” in this scene. Ahmet, Zeki, Azad and the dog do not survive. The loyal “puppy”, Ibo, however, stands off to the side and out of the frame while the camera focuses on Azad, the dog, Zeki, and Ahmet, whose Pit Bull shirt is clearly visible at this point.

¹² In Turkish, the term “brother” is a term of respect. It also indicates a feeling of belonging. ZIMMERMAN (2012) notes that it is used more than 40 times during the course of the film.

The German Turks in the film mark the German margins as their territory by threatening those weaker than they are, with fighting dogs, guns, and apparel associated with the marginal “scene”—both with neo Nazis¹³ and with gangs, namely the Pit Bull brand. Yet, despite driving around in a BMW, a symbol of success (and of Germany), this vehicle carries a fighting Pit Bull bitch in the trunk. The film opens the trunk and forces the viewer to look, even if s/he wants to look away.

3 Cannibal(l)istic: the pit bull model of Heimat

Unfortunately, this fight between Turks and Kurds has become synonymous with their identity in the no man’s land of the film. Although only words are exchanged on the train, those words have dire consequences. Azad comes upon Ahmet and his dog on the street, just as Azad has finished “distancing” himself from his brother Semo because of Semo’s pimp lifestyle. Yet, Semo runs after him, hoping that his brother will reconsider, since “You are the only family I have here” (*Brudermord 2006*). Azad knows there will be trouble from Ahmet, and hugs Semo so as not to be seen by Ahmet as Ahmet walks by. Ahmet does walk by, but the Pit Bull growls, perhaps smelling fear. Turning to see what his dog finds “offensive”, Ahmet recognizes Azad from the train, and then threatens to cut off Azad’s ear, as punishment for upsetting his dog. Semo in turn then stands up for his brother against the Turk “dog” who dares threaten Azad, only to be bitten by Ahmet’s actual dog. As a result, Semo stabs Ahmet, who might have survived the stabbing had his own dog not in turn turned on him and eaten Ahmet’s intestines while Ibo and Azad look on horrified; Semo has run away. The fact that the dog turned on his owner so calmly and without vicious intent makes the scene even more horrific. She simply took what was presented before her. As Ahmet screams in pain from the stab wound and tries to hold in his intestines, the dog calmly takes hold of them and pulls them to the street and begins to eat. Since in the earlier scene Ahmet by his shirt self-identified as a Pit Bull, this scene can be read as one Pit Bull eating another Pit Bull, or even Ahmet “eating” himself.

¹³ It does not seem to be a coincidence that the German policeman also wears a leather jacket and is bald.

According to DE ANDRADE, “Cannibalism alone unites us. Socially. Economically, Philosophically. The world’s single law” (1928: 39). Arslan’s film shows that the law of the transnational and postcolonial world is still that of cannibalism. It is a dog eat dog world, in which one takes what one can use from the “Other”, digests it, makes it one’s own, but rejects and vilifies the remainder as the distilment of “Otherness”, that which cannot be contained and thus accepted as self. If *Heimat* is a fighting bitch that must attack in order to exist, then she will always be a place of dogfights to the death. It is the law of cannibalism in the guise of nationalism, in the guise of transnationalism, in which the other is “feminized”, in which the “Other” becomes the bleeding body contaminating the *Heimat*, whether that *Heimat* is a street, a neighborhood, a city, or a nation. LINKE writes of “subaltern bodies”, which German political culture has manipulated into “racial constructs and potential sites of domination [...] where violence defines a new corporal topography, linked to the murderous elimination of refugees and immigrants” (1997: 559). *Brudermord/Fratricide* reveals that it is not only the German “political culture” that is guilty of this, but also the Turkish and the Kurdish political cultures as well. Both the Turkish Germans and the Kurdish nationalists call the other “filthy” beasts, disrespecting and abusing each other as Semo disrespects and abuses “his” sex workers. Thus both the majority Germans, the Turkish Germans and the Kurdish nationalists in the film turn each other into and are themselves *Heimat* “bitches”. However, any fighting dog can be made to bleed, so any *Heimat* fighting dog has the potential of becoming the bleeding, “feminized” “other” that must be cannibalized.

While the actual dog in the film was just being a dog (smelling blood/food and proceeding to eat it), the actions of the *Heimat* “bitches” are portrayed as unnatural. In some sense the Pit Bull just mirrored Ahmet’s own calm turning on his fellow margin inhabitant—which is literalized in the film by having the actor walk past and then turn back when the dog starts barking. Just as the dog’s turning towards the smell of blood led to the escalation which killed the bleeding Ahmet, Zeki’s turning towards revenge, first by beating Azad, leads to further fury and violence: to raping Ibo twice, to having Semo killed in jail, to having Semo’s intestines smuggled out of jail in order to feed them to the same dog which ate his brother’s intestines. Once the dog has digested these intestines and literally turned Semo into turds, i.e., that which Zeki takes him for, Zeki, his face contorted

in rage, shoots the dog in the head. Zeki's "mad dog" face is later mirrored by Azad's "mad dog" face, as he cuts off Zeki's ear after slicing him through the neck, another "sacrifice" to the tyrant revenge.

Zeki's montage if you will, his assembling of images, does not lead to what EISENSTEIN declared was the purpose of montage, namely "a 'tertium quid' (third thing) that makes the whole greater than the sum of its individual parts" (*apud* JOHNSON 2013, n.p.); his "film" creates a chain between the body of his brother, Ahmet with knife scar and lacking intestines, and the body of his brother's stabber, Semo. To make sense of his brother's death, Zeki turns Semo's body into the mirror image of Ahmet's, complete with knife scar and minus part of his intestines. Indeed, both Ahmet and Semo are literally eaten by the Pit Bull; Zeki and Azad metaphorically. Zeki and Zilan see only the "dirty" "Other", to whom they are handcuffed in hate, and it is that "Other" which gives them a sense of identity; the film as a whole, however, highlights the similarities of Ahmet's and Semo's existence at the margin of German society, and how each marked his territory and demanded "respect" by instilling fear and abusing those weaker than him. While sympathetic to a point in terms of understanding why they might have thought that turning into a Pit Bull was the only way to hold onto a place in the margin, the film does not come to their fatalistic conclusion that "the world is chained" (SHKLOVSKIJ *apud* HUTTUNEN 2013: 164) to the Pit Bull model of *Heimat*.

4 Language links: traces of "between" beyond *Multikulti*

The film contends that and models how montage bridges can function as temporary tranquilizers to the madness, even if realistically not a rabies antidote; instead of replicating *ad nauseum* the "us" vs. "them" chain links, montage can be used to create "a third thing" out of the seeming unescapable dichotomy. The film reflects what was bluntly stated by Angela Merkel's infamous and misunderstood comment "*Multikulti ist gescheitert*" (Multikulti has failed) ("*Integration*" 2010: n.p.). Like Merkel, the film does not conclude that multiculturalism itself is doomed to failure, only the naïve belief that immigration will not change Germany's (or any country's) core identity. In a Germany that changes to

reflect her multicultural inhabitants, the motto for the online *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Integrationsportal* website “*von einander lernen – gemeinsam leben*”(learning from one another—living together) would be more than just an empty motto. Indeed, in such a Germany, *everyone*, every inhabitant of Germany, not just migrants who do not complete language courses, but everyone who is unwilling to participate in redefining the German *Heimat* as multicultural would be considered an “*Integrationsverweigerer*”¹⁴ (integration rejecter). *Brudermord* the film not the act does this already.

Integration means more than learning the language of the host country. CONFINO suggests seeing nationhood “from the perspective of collective memory, as a product of collective negotiation and exchange between the many memories that exist in a nation” (1993: 45). Although the film agrees that learning German is important and shows a German language class taught by a Turk as a potentially positive place, it does not replace Turkish and Kurdish with German. The memories of migrants, which are stored in a language other than German, have become an important part of Germany’s “collective memory”. Language is a means of *Heimat*—especially in a transnational world. As BLICKLE phrases it, “*Heimat* is in fact so intimately connected to its language that when all its property claims are stripped away, one may say [...] language is *Heimat*” (2002: 33). In the film, it is the Kurdish language that pulled a lost Ibo back from the completely unfamiliar. Indeed, in light of the decades’ long ban of Kurdish in Turkey (HASSANPOUR *et al.* 1996: 367), Germany represents for Kurdish migrants the freedom to speak in their own tongue, the freedom to feel at home. Yet, this *Heimat* is feared not only by the Turkish (and other) authorities who regard the Kurds as terrorists and a danger to the stability of the Turkish state and Turkish ethnic identity, but also by the German state, which fears it as just one of the languages migrants bring to Germany, just another non-German threat to the German identity, which itself is so bound in and to the German language.

Brudermord/Fratricide posits the German space “between cultures” (GÖKTÜRK 2004: 103) as a brutal margin in which racism and violence reign, as a place of exclusion, where *Heimat* is invoked to justify violence. Yet, the film’s voice-over and montage also posit this place of non-belonging, this exclusion from *Heimat*, as a possible bridge home,

¹⁴ See de Maiziere’s call for sanctions against *Integrationsverweigerer* (2010).

indeed, a place of home, via “transnational and trans ethnic imagination” (GÖKTÜRK 2004: 103). The film suggests that such a “trans ethnic imagination” possible in trans ethnic spaces such as a German migrant home or in a German language classroom for migrant children, could liberate the film’s characters from the dangerous but traditional *Heimat* and *Heimat*film binaries such as familiar/foreign; same/other; rural/urban; traditional/modern; timeless/ephemeral, by providing “a third space” (CERTEAU in EIGLER 2012: 42) of possibility. The film self-reflexively posits film and thus itself as a means of “liberation” from “territorially grounded notions of identity and belonging”, and “suggest[s] a way out of the restrictions of identity politics [...] into the complicated dynamics of inter-ethnic exchange” (GÖKTÜRK 2004: 106). While the protagonists fail to find positive Kurdish-German exchanges during the film, a positive Kurdish-Albanian communication occurs between Azad and his Albanian girlfriend, Mirka; significantly, neither in Albanian nor in Kurdish, but in German.

However, during most of the film, the German language is used also to maintain borders. The Turkish German brothers use German to denigrate Kurds and women, and to speak with the Pit Bull, thereby equating Kurds and women to dogs via language choice. Semo abuses “his” prostitutes, not only physically, but also by cursing them out in German. Additionally, the Kurdish nationalist group that meets in the immigrant home uses German to exclude non-Kurdish boys from their dormitory, in other words uses German to claim the room as Kurdish territory, at least for an hour¹⁵. Thus this German “linguistic space” between boyfriend and girlfriend in addition to the scene in the German classroom provide an alternative use for the German language, one that builds bridges rather than demarcates borders.

Despite its gruesomeness, and its gore, the film reveals that sometimes, a *Heimat* dog is just a non-fighting dog. During the film, the viewer sees the child Ibo’s imagined *Heimat* in an animated sequence sparked by the chalk dog on a classroom chalkboard. Ibo, at school for the first time in his life, observes both teacher and students. The teacher repeats “*Das ist ein Hund. Das ist eine Katze. Das ist ein Pferd. Das ist eine Ente*” (This is

¹⁵ This is contrasted to Mirka’s friend suggesting in accented German that the girls voluntarily leave the room in order to give Mirka and Azad some alone time. The girls share their space, let in the “Other”.

a dog. This is a cat. This is a horse. This is a duck). The students repeat the words after him. Ibo looks at the dog on the board. It wags its tail and “takes” him “home” to an imaginary Kurdish landscape, but one that the viewer recognizes from the *Newroz* myth sequences. Although the line of women of the *Newroz* myth are not there in person, the constantly flickering images remind of the flames of their torches and a choir of women’s voices sings an upbeat song in Kurdish, while a chalk Ibo first visits his grandfather and then rides a horse to his parents’ graves. Although his parents are represented by tombstones, Ibo speaks to them, and the father responds, happy that Ibo is at school, and voicing his parental concern about the swiftness of the horse. In this scene, both the chalk dog and the chalk horse are portrayed positively, despite the fact that the Turkish soldiers who killed Ibo’s parents arrived on horses and that Ibo has watched a dog eat its owner’s intestines. Unfortunately, this is the one and only time Ibo goes to school in Germany. Zeki appears at the window of the schoolroom, destroying its potential as a safe “German” place.

5 “Reel”istic togetherness

Although both the German language and “majority” Germans play only cameo roles in Arslan’s film, *Brudermord/Fratricide* clearly addresses a Western audience in the first word of the film—the German word *gewidmet*/dedicated to. The film is made for a diverse audience: for Kurdish speakers, for Turkish speakers, and for a Western audience of German, English, and French speakers, at least indicated by the German, English, and French subtitle options and by its initial run taking place in France. In this way, Arslan, who is also known as a Turkish filmmaker of the Turkish New Wave (MONCEAU 2001: 28) clarifies that his film is intended as a bridge between film traditions and between cultures. By making a film about the Turkish/Kurdish conflict, largely in Turkish and Kurdish, and filming scenes in Turkey, Arslan clearly places his film in the Turkish tradition of films about this conflict, both those filmed in the eighties and the contemporary filmic explorations of the topic (for specific films see MONCEAU 2001). Yet, by dedicating his film to the controversial Italian filmmaker Pasolini, whose films showed the Italian underworld, Arslan also positions his film in the European film tradition, albeit it at its

margins. By doing so he declares his intention of creating a controversial film, a film that quite likely will not be seen/accepted by “the majority” of filmgoers, a film at, of, and between margins.

Pasolini wrote: “It is only at our moment of death that our life, to that point undecipherable, ambiguous, suspended, acquires a meaning. Montage thus plays the same role in cinema as death does in life” (MOLITERNO 2002: n.p.). By dedicating the film to a director who valued montage as an important tool for making sense of film and reality, Arslan communicates with the viewer from the very beginning that s/he should pay attention to the montage in the film, that film itself is a transnational language, offering an alternative space and medium in which to make sense. It is through formal montage as well as story content that the Kurds, the German Turks, and the Germans are connected (less chained than shared) visually and through Ibo’s voice-over, in a composite story of homelessness.

It is fitting that a child offers the voice-over to this *Heimat* film, since as Bloch famously defined *Heimat* as: “*etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war*” (apud BOA and PALFREYMAN 2000: 25) (something which appears to everyone during childhood but somewhere where no one has yet been). Ibo’s earnest and “wise” voice-over in addition to the film’s montage connect all “sides” of the violence with loss as well as with the *Heimat* myth of Kurdistan. This voice-over, and in particular Ibo’s version of the traditional Kurdish *Newroz* myth¹⁶, as well as the repeated appearance of the blind “seer”, offer nomadism¹⁷ as an alternative to a stationary, timeless *Heimat*, for whose soil one is willing to die¹⁸. *Heimat*, ideally, could be carried in one’s pocket—is a haven “in-between” the “in-between”. The film highlights both the despair and the potential of the “in-between”, the marginal, the liminal.

¹⁶ *Newroz* is the Kurdish New Year’s Festival, one that was banned in Turkey. For a discussion of how *Newroz* is important to Kurdish national identity, see AYDEN 2005. Zilan, the militant and savvy freedom fighter, uses the myth to stir up Kurdish nationalism and violence. Indeed, she recruits unsuspecting orphan children at the immigrant home. Her version of the myth divides; Ibo’s version finds that which connects the sides, in order to try to bridge gaps, not widen them. His version attempts to end nationalistic violence, hers to fan it. Indeed, she says: “What’s the use of having teeth if you don’t use them?”

¹⁷ For more on the nomadism, see BOA and PALFREYMAN 2000, especially 203-212.

¹⁸ Before Azad leaves Turkey his father places a handful of soil into his pocket. This is also a prevalent metaphor for *Heimat*. See Ch.1 of BOA and PALFREYMAN 2000.

A significant example of the film's bridging is the beginning of the film, which starts with a Muslim cleansing ritual of a shroud-covered body. What is presented is a mourning family (ZIMMERMANN 2012), a family with which the audience can empathize before the audience is introduced to the unpleasantness of the character (Ahmet) that inhabited that dead body and the rage of his mourning brother. A child's diegetic voiceover delivers the following lines:

There are men who have left their homeland. They pursue a dream: prosperity and wealth and they work hard. They have worked hard. Often even in degrading conditions. As moths drawn to the light, many took the road to the Promised Land. And they endured all this only for one dream. When they reached their goal they realized they had left much of themselves behind. (*Brudermord 2006*)

The film then cuts to the sacrifice of a goat in a Turkish rural landscape, while the voice-over continues:

When they take everything from you, when you have nothing left except memory, then is the time to be reborn. The soul of my grandfather is old and his roots run deep. My soul is still young, and almost blind. And death is the only faithful companion on this earth. It sharpens our thirst for life. (*Brudermord 2006*)

If death is the only faithful companion, it also provides meaning at least according to Pasolini's definition. The film argues that memory is vital for the building of bridges—and in the film it is the “collective memory” as it were not just the boy Ibo's memories, but the memory of Azad and Semo's family sitting waiting in a barren landscape without a roof; the memory of a grieving father who wants to relieve his sadness by shooting the pit bull who killed his son; the memory of Semo's resignation and his realization that his own brother had betrayed him. As the voice-over says “my grandfather”, the film shows an old man and a little boy, allowing the viewer to make the connection between the voice-over and the boy, who will later be identified as Ibo. The voice-over pauses as the film continues to introduce the characters. A car is seen driving through the barren countryside carrying a letter full of dollars to Azad's poor homeless family. Azad's family is linked to the Turkish family of the beginning, since Azad's father is one of the “money-dreamers”, who believes that Germany is the Promised Land. Directly prior to the Pit Bull being introduced, Ibo's voice-over places blame on the fathers who are willing to sacrifice their sons, while

showing how Semo, the pimp, treats “his” Russian prostitutes as dogs, as Semo himself feels treated by Germans.

In exile, it didn't make any difference how you helped your relative survive in the homeland. Whether you sold dead meat in a Doner kebab or living flesh in a hotel room, both were about bringing the money in. That is something the Europeans have learned: money doesn't stink. And the sons of those money-dreamers will have to shoulder a heavy destiny. Their souls will swim in no man's land. They will swim on the surface or drown. (*Brudermord 2006*)

At this, we see the BMW with the Turkish German brothers ride through the streets with aggressive rap music. The voice-over continues: “The only things they can hold on to are friends and family. For them, they would sacrifice anything”. The film presents three examples of sons and brothers who sacrifice everything in the name of *Heimat*, in the name of that brotherhood.

6 The blind filmmaker of comparative mir(ror)s

The film provides an Ibo stand-in in the imagined scene in which Azad, leaving home, is helped onto the truck that will drive him to Germany, namely, a young blind man. The voice-over introducing Ibo had already let the viewers know that his young soul is “almost blind”, rootless as it is. This blind man knows the outcome of Azad's trip to Germany and tries to warn Azad: “You will lose a brother, but gain another. Go quickly to the country of your beloved” (*Brudermord 2006*). The film itself offers its diverse viewers this advice as well: Accept nomadism, if necessary. Roots are not bound any longer to the soil of one home, but like rhizomes travel horizontally, across boundaries. Home is not a place, but an active creation.

In case the viewer had forgotten the blind man's advice, the film has him reappear in a different guise—as an old German blind man, who walks by as Ibo is teasing Azad about being in love. Azad stops walking and then asks Ibo to come to the police with him so that Zeki will go to jail. Ibo yells that he will not go with him, that he instead will grow up and kill Zeki.

At another crucial moment, the blind man appears again as he had been at the beginning of Azad's journey, directly before Azad chooses the path of revenge over the blind man's earlier suggestion. This time, the blind man says nothing; simply faces the viewer (and Azad), while Semo's funeral procession turned political rally led by militant Zilan has to move around him in the other direction. Silently, this blind man stands his ground against the crowd which presses on after Zilan, demanding revenge. Azad recognizes the blind man; stops for a moment; but chooses to follow the fighting dogs.

Why does Arslan use a blind man to represent the filmmaker of the new type of *Heimat*film? The blind man helping Azad onto the truck is an adult Ibo, the survivor turned filmmaker¹⁹, looking back to the beginning, imagining the beginning of Azad's story; he represents Ibo's insights into both their stories. The film marks certain moments with the blind man, to remind the viewer that both Azad and Ibo always had a choice, that what happened in Germany was not inevitable, was not fate. The adult Ibo knows this, too; in hindsight, he acknowledges how his own choices played a role in the death of his friend. The blind man is Ibo's "soul" which grew in Germany, is no longer "almost blind" but has learned from death, that "faithful companion", to "thirst for life", and thus to reject the *Kampfhund* model of *Heimat*. The blind filmmaker is not distracted by the blood on the streets which could chain him to the cycle of revenge; not blinded by rage, the blind filmmaker can see a "common" humanity, a common story of loss, and can thus form conciliatory bridges through montage. Of course, it is difficult for him to remember Zeki and Ahmet as positive figures. However, by beginning *in medias res*, by beginning "his" film with the dead body of Ahmet surrounded by Ahmet's mourning family, including his rapist Zeki, Ibo has been able to portray that family as human, as a family to which he can relate. And that is the first step in creating a bridge between enemies.

Unfortunately, not all bridges lead "home". Azad, who tries to end the violence only to become a murderer himself, is shot when he reaches the middle of a literal bridge. Yet,

¹⁹ When asked by the German teacher in Turkish what he wanted to be when he grew up, Ibo answered without hesitation: "I want to bring back the dead". In calling Ibo the filmmaker of *Brudermord*, I am not suggesting that Ibo represents the young Arslan. It is Ibo's film in as much as he gives the voice-over, and in that we see not only his nightmare but also his daydream.

before he dies, he makes sure that Ibo and Mirka are on their way “home”; Mirka, to her original *Heimat* with Ibo, who is on his way to a third.

In Arslan’s modern *Heimat*film, Mirka, whose name contains the Slavic word for “peace” and “world”, no longer represents a static home even though at the end of the film she is returning home to Albania. Mirka the character’s first appearance is as part of a multinational peaceful group of female smokers in a hallway (an ironic nod perhaps to the *Newroz* women holding torches?); her first act is literally to let Azad and Ibo into the immigrant home, by opening the door when they have to sneak into the girls’ side of the dormitory, because they have missed the curfew. She, too, is the one who wishes Azad and Ibo, a Happy Easter. The alternative to the Pit Bull model of *Heimat* resurrects the dead, not in order to encourage more sacrifices—Mirka walks out of the Easter service, away from the traditional narration, but in order to re-“write” the *Heimat* narrative, as Arslan’s *Heimat*film does.

Although the character Mirka has given Azad hope, she tells Azad that she brings him bad luck; indeed, as representative of *Heimat* according to the traditional narrative, “she” does. The Pit Bull model draws an apolitical Kurd despite his disavowal of nationalism into the cycle of the Kurdish/Turkish revenge whirlpool. However, as representative of an alternative non-biting and non-barking *Heimat* model, she tells him she has chosen to step out of the vicious circle—“*ich mache das nicht mehr mit*” (*Brudermord 2006*) “I’m not going to be part of this anymore”—by leaving Germany. She chooses to leave the “fighting pit”, neither in resignation nor in weakness, but as an active way of shaping her “home” by bringing Azad and Ibo with her, with a “comparative basis for developing a definition of Heimat” (BELL 2010: 191). Although, as in traditional *Heimat*films, her character, representing safety, belonging and hope, is not very developed, as a modern incarnation of *Heimat*, Mirka is no longer bound to a particular place, but can travel like the traditional *Heimat*film protagonist who leaves home in order to find it and then chooses to return home. Unlike the return at the end of a traditional *Heimat*film, her implied return is not a rejection of everything and everyone that is not “home”—but a return with the “Other”. Indeed, the modern *Heimat*film ends on the road; which is where *Heimat* is now, according to the film.

7 Memories of a non-Electra, non-Orestes

The road that led Ibo from Turkey to Germany began with the murder of his parents. In a flashback, in which Ibo relives his parents' murder by the Turkish military, it is his parents who provide him safety. His mother hugs him and his father tells him stories. When the Turkish military come, the father grabs his gun, but the mother silently tells him not to use the gun. The father leaves the gun behind and is shot dead as he exits his home. The horrified mother leaves her boy to go to her husband and is shot down next to him. The military men manipulate the scene, following the order to “[p]ut guns by the bodies and take a picture for the press” (*Brudermord* 2006). When the soldiers leave, Ibo crawls like a baby from the “home” that is now devoid of that which made it “home”, to his parents' corpses, repeating “mother... father... mother... father” (*Brudermord* 2006). He lies between them, literally creating the bridge between the one who wanted peace (his mother) and his father (the man who usually would not leave home without a gun).

At the end of the film, it is not Ibo in between “peace” the mother and *Kampfhund* the father. Instead, at the back of the bus going to Albania, it is Azad, dying and then dead, in between Mirka (peace) and Ibo (potential *Kampfhund*) holding Azad's gift, the severed ear of his rapist. In a sense, Azad is the potential path the older Ibo might have taken, namely violence and revenge. Azad's last gift to Ibo is not the ear, but rather his reminding Ibo of a place of belonging, by telling him that he can already see a beautiful “paradise”. He then dies from his gunshot wound to the back, eyes open, after which the film cuts to a white screen. The bridge he provides Ibo, however, literally with his dead body, is the bridge between violence/revenge (ear) and peace (the sleeping Mirka). The film leaves Ibo on a “bridge”—a literal road taking him from the traumatic war zone of his past in both Turkey and in Germany and the unknown awaiting him.

The last image of a dead Kurd is a stylized image recalling the stylized image of mourning with which the film opened. The white cloth that covers Ahmet is like the white screen that “covers” Azad. Neither whitewashes that which it covers, but instead offers a place for re-narration. To prevent the viewer from focusing only on the dead body, or from reading it unambiguously as that of a martyr drawn to the light of a religious paradise, the

film reminds the viewer of Ibo's imagined *Heimat*/paradise, by replaying the Ibo song of his animated dog sequence as the credits roll, seeming to celebrate the transnational collaboration that created the film. The white screen is a version of the blind filmmaker's stare if you will, or the blind man's hand held out to help us onto the "truck" on its way to the "promised land". The white screen dares the viewers to take responsibility for, to actively co-create a *Heimat*, an alternative place in which Ibo does not choose to become a Pit Bull. It dares the viewers to replace the easy reading of Azad's dead body as martyr with a new one, to see it as a bridge between the ear and the "undecipherable, ambiguous, suspended" (PASOLINI *apud* MOLITERNO 2002: n.p.) present that is the place of a living *Heimat*, a *Heimat* that is not a landscape of death, of set meanings.

In some respects, the film's last scene before the white screen is a return to the scene on the *S-Bahn* that sparked the violence: two "brothers" sit in the back of a moving vehicle with a *Heimat* cipher. The sleeping Mirka is not a Pit Bull; and yet the dog is there—in the form of the dying Azad who hands Ibo the ear as proof of revenge; in the form of a depressed Ibo from whom everything has been taken; and in the form of Mirka, who as a cipher for *Heimat* has declared to Azad that she brings him only bad luck. However, if the severed ear is a stand in for the Pit Bull, it no longer scares Ibo, nor does it give him a feeling of power. Although his lack of reaction to this horrifying gift could signal a loss of his sense of humanity, in short, that Ibo himself has become the Pit Bull, it is precisely his lack of reaction, his lack of satisfaction at the proof that his rapist is at least earless, if not lifeless, that seems also to offer an alternative reading. He does not "eat" the ear as it were, as the Pit Bull eats the intestines "offered" to her. He does not "incorporate" it. Ibo at the end of the film does not respond to the reminder of the paradise he imagined in the German classroom, either; too much has happened since. Listless, apathetic, passive, and unresponsive, he literally looks away from the ear in his hand and away from his friend who sees paradise, by falling asleep. Mirka also sleeps, oblivious, as her boyfriend bleeds to death. So much for an heroic martyrdom: dying for *Heimat* the film concludes is definitely not worth it. Neither the brother nor the "idea" for whom you are dying even notices.

Unlike Zilan, the film does not force unintended deaths into the narrative of martyrdom for a greater cause; it does not make heroes out of Pit Bull victims. Indeed, it clarifies that the Pit Bull version of *Heimat* will eat you; considers you replaceable, as Zilan does. She uses your teeth while you are alive and your dead body to fit the familiar narrative. The last scene then can be read as a rejection of that familiar narrative of the *Heimat* bitch, a rejection that opens the door to a different narrative, an open-ended one of the white screen.

8 Bridge open

The film as a whole models three possible reactions to the Pit Bull model of *Heimat*, to the *S-Bahn* scene: we can look away, retreat into denial, resignation or depression; we can fight back by becoming a mirror image of the dog, by intimidating, by hating back, and by demanding revenge; or we can actively co-create a new narrative, a new space by unchaining the Pit Bull, not in order to let her attack the “Other” but in order to unchain those chained to her. The first two “choices”/“reactions” view the world as chained to the “bitch”; the third at least can imagine a world even if only temporarily as unchained. The film leaves us with the choice of how to read its ambiguous ending, between a dead body and a happy song in the “no-man’s land” of the white screen. A “no-man’s land” does not need to be like the construction site in which Azad is beaten and Ibo is raped; it could be a non-exclusive place, one that “belongs” to no one, and as such a place of belonging. We can choose, like Ibo needed to choose.

Azad dies because he wanted it all—to be free from the *Heimat* bitch and have revenge. However, Ibo, unlike the other brothers in the film, chose to save himself, chose when he woke up to discover his brother dead not to turn the sleeping Mirka back into the Pit Bull. Ibo chose the white screen, not a child’s image of paradise, but the space of a work in progress. This place as the film shows is not a beautiful idyll, but a place of shared vulnerability.

While the blind filmmaker does not forget wrongs, indeed remembers them in gory detail, he moves on, does not turn his present into a timeless memorial for the past, into a

landscape of fixed ghosts. The Germany and the Turkey of the film are the blind filmmaker's "mindscape[s]" (DAYARATNE 2012: 311) through which the film rejects a "negative turning outward" as a means of creating *Heimat*—namely, the Pit Bull model—in favor of "a positive turning inward" (FINDLOW *apud* DAYARATNE 2012: 311) which through the film becomes a positive "turning outward" to engage the viewer. Ibo as filmmaker, brings back the dead, creates out of his memories and the collective memories he imagines of the others who populate his "film" a montage that attempts to humanize even those who act most inhumanely. By imagining Azad turning into the mirror image of Zeki, the adult Ibo tries to bridge the abyss between him and the dead Zeki, not in order to forgive and forget, but in order to prevent himself from becoming another mirror image of the Pit Bull²⁰. The blank screen at the end of the film is a mirror of sorts. The film encourages the viewer to look in, to recognize her own Pit Bull that overcompensates for vulnerability by posturing. Arslan, ironically, like Brene Brown, comes to the conclusion that in vulnerability lies the potential of imagination, innovation, and the possibility of meaningful connection (BROWN 2010). *Brudermord/Fratricide* holds out a screen, a space for all those suffering from *Heimweh* to feel vulnerable together and change the narrative.

"[C]ollective identity is reflected through material culture" (DAYARATNE 2012: 309) which "does create or partake in [its] making" [...] "rather than simply reflect it" (DAYARATNE 2012: 310)²¹. Like the traditional *Heimat*film, this film mourns the loss of a feeling of belonging. As such the genre is a genre of mourning. However, Arslan's updated *Heimat*film suggests also that the transnational *Heimat*film in a world full of displaced people can look forward as well as back since it is an active collective and evolving creation of a space of belonging in the present. It recognizes the power of the Pit Bull model of *Heimat*, acknowledges its pull, but argues that it is outdated in a world in flux. The white screen space, the space between "us" and "them", is an unfinished and undefined cinematic space. "Conceiving of the real and cinema as systems of signs, inhabited by the trace of other signs, Pasolini inscribes them in a process that eludes definition, and affirms

²⁰ To some extent, he, like Azad, has tried on all three options. The difference is, although he draws blood when punching a boy who mocks him, he does not kill him.

²¹ DAYARATNE is specifically discussing national identity and architecture. While this is not the place to argue whether or not national identity is the same as *Heimat*, overlaps exist between these examples of "a socially cohesive imagination" (DAYARATNE 2012: 310).

endless textuality” (BRUNO 1991: 33). This is the space of a never ending rewriting of the *Heimat* story.

If the filmmaker to whom Arslan dedicated *Brudermord/Fratricide* is correct and reality is “the ‘discourse of things’ that cinema re-narrates” (BRUNO 1991: 32), then the re-narrating of the updated *Heimat*film genre has the potential to re-narrate the dog eat dog world into a less canine one. Indeed, since “montage interrupts the continuum present of cinema and life, and changes it into the ‘historical present’ of film and death”, film is according to Pasolini “‘a devouring machine’, a ‘reality eater’ [...] positioned on the brink of death and history” (BRUNO 1991: 34). The “devouring machine” that is the *Heimat*film of the sort of Arslan’s *Brudermord/Fratricide* could take the place of the Pit Bull “devouring machine” and help create a new “reality”. Presently, however, as the rhetoric of the AfD, Pegida, the People’s Democratic Party, the PKK, the Justice and Development Party, the US Democratic and Republican parties, etc. and the international press attest, the Pit Bull model of *Heimat* is still narrating the status quo.

Bibliographic references

Primary Sources

BRUDERMORD. Dir.: Yilmaz Arslan. KochLorberFilms, 2006. DVD.

DE ANDRADE, Oswald ; BARY, Leslie. Cannibalist Manifesto. *Latin American Literary Review*, v. 19, n. 38, p. 38- 47, Jul./Dec. 1928.

Secondary Sources

ABALI, Oya S. German Public Opinion on Immigration and Integration. Washington, DC: Migration Policy Institute. Oct., 2009, p. 1-19. <http://www.migrationpolicy.org/research/german-public-opinion-immigration-and-integration> (18/07/2015).

ALBAYRAK, Ayla; PEKER, Emre. Suicide Attack Plunges Turkey Deeper Into Turmoil, Hardens Political Divide. In: *The Wall Street Journal* 11.10.2015. <http://www.wsj.com/articles/thousands-mourn-victims-of-terror-attack-in-turkish-capital-ankara-1444564778> (11.10.2015)

- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso, 1983.
- AYDEN, Delal. *Mobilizing the Kurds in Turkey: Newroz as Myth*. A thesis submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara, 2005.
- BELL, Michele Ricci. Lyrical Redefinitions Of Heimat In Mariella Mehr's *Nachrichten Aus Dem Exil and Widerwelten*. *German Quarterly*, v. 83, n. 2, p. 189-211, 2010.
- BERGHAWN, Daniela. No place like home? Or impossible homecomings in the films of Fatih Akin. *New Cinemas: Journal of Contemporary Film*, v. 4, n. 3, p. 141-157, 2006.
- BLICKLE, Peter. *Heimat: A Critical Theory of the German Idea of Homeland*. Rochester, Camden House, 2002.
- BOA, Elizabeth; PALFREYMAN, Rachel. *Heimat: A German Dream: Regional Loyalties and National Identity in German Culture 1890-1990*. Oxford: Oxford UP, 2000.
- BLEIKER, Carla. Welcome to the Kurdish Problem. In: *Deutsche Welle* 06.08.2015. <http://www.dw.com/en/german-kurds-split-over-turkeys-election-results/a-18503697> (06/08/2015)
- BÖLSCHKE, Jochen et. al. “Unterlassene Hilfeleistung.” In: *Spiegel Online*. 27/2000. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-16810620.html> (01/08/2015)
- BRINKBÄUMER, Klaus. “Er machte alle kalt.” In: *Spiegel Online*. 27/2000. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-16810637.html> (05/08/2015)
- BROWN, Brené. Brené Brown: The power of vulnerability. 06/2010. http://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability?language=en
- BRUNO, Giuliana. Heresies: The Body of Pasolini’s Semiotics. *Cinema Journal*, v. 30, n. 3, p. 29-42, 1991.
- CONFINO, Alon. The Nation as a Local Metaphor: Heimat, National Memory and the German Empire, 1871-1918. *History and Memory*, v. 5, n. 1, p. 42-86, 1993.
- CONRAD, Naomi. Welcome to the Kurdish Conflict in Germany. In: *Deutsche Welle* 31.3.2013. <http://www.dw.com/en/welcome-to-the-kurdish-conflict-in-germany/a-16711363> (26/07/2015)
- DAYARATNE, Ranjith. Landscapes of nation: Constructing national identity in the deserts of Bahrain. *National Identities*, v. 14, n. 3, p. 309-327, 2012.
- DRESSLER, Petra. *Medienspektakel um Kampfhunde. Diplomarbeit*. Hochschule der Künste, Berlin, 1999. http://www.hundeinberlin.de/bibliothek/pdressler/MedienSpektakel_um_Kampfhunde.pdf (28/07/2015)
- ECCARIUS-Kelly, Vera. Political Movements And Leverage Points: Kurdish Activism In The European Diaspora. *Journal Of Muslim Minority Affairs*, v. 22, n. 1, p. 91-118, 2002.
- Pandaemonium, São Paulo, v. 19, n. 27, abr.-maio, 2016, p. 48-76

- EIGLER, Frederike. Critical Approaches to *Heimat* and the “Spatial Turn”. *New German Critique*, v. 39, n. 1, p. 27-48, 2012.
- FAIOLA, Anthony. A global surge in refugees leaves Europe struggling to cope. In: *The Washington Post*. 21/04/15. https://www.washingtonpost.com/world/europe/new-migration-crisis-overwhelms-european-refugee-system/2015/04/21/3ab83470-e45c-11e4-ac0f-f8c46aa8c3a4_story.html (26/07/2015)
- FEHLER, Margit, Matt Bradley, Valentina Pop, and Laurence Norman. Hungarian Prime Minister Viktor Orban Says Migrant Crisis Is Germany’s Problem. 03/09/2015. In: *The Wall Street Journal* <http://www.wsj.com/articles/migrants-storm-train-station-in-hungary-1441268482> (11/10/2015)
- FERTIG, Michael. Who's to Blame? The Determinants of German Students' Achievement in the PISA 2000 Study. In: *IZA Discussion paper series* No.739, March, 2003. <http://hdl.handle.net/10419/20429> (08/01/2015)
- GÖKTÜRK, Deniz. Strangers in Disguise: Role-Play beyond Identity Politics in Anarchic Film Comedy. *New German Critique*, v. 92, p. 100-122, 2004.
- GUNTER, Michael M.. The Continuing Kurdish Problem in Turkey after Öcalan's Capture. *Third World Quarterly*, v. 21, n. 5, p. 849-69, 2000.
- HALL, Melanie. Brawl erupts at refugee centre in Germany. In: *The Telegraph*. 26/09/2015. <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/estonia/11893585/Brawl-erupts-at-refugee-centre-in-Germany.html> (10/10/2015)
- HASSANPOUR, Amir ; SKUTNABB-KANGAS, Tove; CHYET, Michael. The Non-education of Kurds: A Kurdish Perspective. *International Review of Education*, v. 42, n. 4, p. 367-79, 1996.
- HILL, Jenny. Germany struggles to adapt to immigrant influx. In: *BBC News* 11.3.2014. <http://www.bbc.com/news/world-europe-29686248> (23/07/2015)
- HOWARD, Marc Morje. The Causes and Consequences of Germany’s New Citizenship Law. *German Politics*, v. 17, n. 1, p. 41-62, 2008.
- HUTTUNEN, Tomi. Preface. Montage principle and the semiotics of culture. *Sign Systems Studies*, v. 41, n. 2/3, p. 163-166, 2013.
- JOHANSSON-NOGUES, Elisabeth ; JONASSON Ann-Kristin. Turkey, Its Changing National Identity and EU Accession: Explaining the Ups and Downs in the Turkish Democratization Reforms. *Journal of Contemporary European Studies*, v. 19, n. 1, p. 113-32, 2011.
- JOHNSON, Glen. MDIA-ENG 451 Spring 2013 course webpage. <http://faculty.cua.edu/johnsong/hitchcock/pages/montage/montage-3.html> (27/09/2015)
- KAYA, Ayhan. German-Turkish Transnational Space: A Separate Space of Their Own. *German Studies Review*, v. 30, n. 3, p. 483-502, 2007.

- KURZ, Joachim. Die Schattenseite der Migration. In: *Kino-Zeit.de. Arthouse- Film und Kino*. <http://www.kino-zeit.de/dvd/brudermord-fratricide-dvd> (24/07/2015)
- LINKE, Uli. Gendered Difference, Violent Imagination: Blood, Race, Nation, History. *American Anthropologist*, v. 99, n. 3, p. 559-73, 1997.
- MOLITERNO, Gino; PASOLINI, Pier Paolo. In: *senseofcinema.com*, 2002. <http://sensesofcinema.com/2002/great-directors/pasolini/> (24/07/2015)
- MONCEAU, Nicolas. Confronting Turkey's Social Realities: An Interview with Yesim Ustaoglu. *Cineaste*, v. 26, n. 3, p. 28-30, 2001.
- n.a. Proteste nach Anschlag in Ankara: "An euren Händen klebt Blut." In: *Spiegel Online* 10/10/2015. <http://www.spiegel.de/politik/ausland/anschlag-in-ankara-kurden-protestieren-gegen-tuerkischen-staat-a-1057192.html> (11/10/2015)
- n.a. Close Quarters: Asylum Shelters in Germany Struggle with Violence. In: *Spiegel International Online*. 06.10.2015. <http://www.spiegel.de/international/germany/asylum-shelters-in-germany-struggle-with-refugee-violence-a-1056393-druck.html> (11/10/2015)
- n.a. Who goes to German Pegida 'anti-Islamisation' rallies? 13/01/2015. In: *BBC News Online* <http://www.bbc.com/news/world-europe-30776182> (06/08/2015)
- n.a. Gauck zum Holocaust-Gedenktag: Es gibt keine deutsche Identität ohne Auschwitz. In: *Spiegel Online* 27/01/2015. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/kz-auschwitz-joachim-gauck-spricht-im-bundestag-a-1015156.html> (18/06/2015).
- n.a. Germany's euroskeptic AfD elects conservative leader Petry In: *Deutsche Welle*. 04/07/2015. <http://www.dw.com/en/germanys-euroskeptic-afd-elects-conservative-leader-petry/a-18561912> (15/07/2015)
- n.a. "Fractious German euroskeptic Party AfD Loses Members." In: *Deutsche Welle* 10/07/2015. <http://www.dw.com/en/fractious-german-euroskeptic-party-afd-loses-members/a-18576534> (15/07/2015)
- n.a. "Pit Bull" <<http://www.pitbull.de>> (18/07/2015)
- n.a. Integration. Merkel erklärt Multikulti für gescheitert. In *Spiegel Online*. 16/10/2010. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/integration-merkel-erklaert-multikulti-fuer-gescheitert-a-723532.html> (22/07/2015)
- n.a. Integrationsverweigerer. Regierung prüft härtere Maßnahmen. In: *Focus Online*. 16/10/2010. http://www.focus.de/politik/deutschland/integrationsverweigerer-regierung-prueft-haertere-massnahmen_aid_562861.html> (07/08/2015)
- n.a. Einwanderung. De Maizièrre fordert Sanktionen gegen Integrationsverweigerer. In: *Spiegel Online*. 05/ 09/2010. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,715812,00.html> (07/08/2015)

- n.a. Rebellious days. A fresh wave of protests shows how far Turkey is from pacifying its Kurds. In: *The Economist* 24/03/12. http://www.economist.com/node/21551111/Turkey_and_the_Kurds (10/08/2015)
- n.a. Sarrazin-Thesen. Konservative fordern harte Integrationsdebatte. In: *Spiegel Online*. 04/09/2010. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,715657,00.html> (10/08/2015)
- n.a. Germany's Turkish minority. Two unamalgamated worlds. In: *The Economist*. 04/03/2008. <http://www.economist.com/node/10958534> (26/07/2015)
- NAFICY, Hamid. Making Films with an Accent: Iranian Émigré Cinema. *Cineaste*, v. 31, n. 3, p. 42-44, 2006.
- ÖGELMAN, Nedim. Documenting and Explaining the Persistence of Homeland Politics among Germany's Turks. *International Migration Review*, v. 37, n. 1, p. 163-93, 2003.
- OLTERMANN, Philip. Mama Merkel: the 'compassionate mother' of Syrian refugees. In: *The Guardian*. 01/09/2015. <http://www.theguardian.com/world/shortcuts/2015/sep/01/mama-merkel-the-compassionate-mother-of-syrian-refugees> (26/09/2015)
- PLEASANT, Lesley. Model Number "in transit": Taking Multiculturalism to the Next Level. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, Istanbul, v. 2, n. 34, p. 85-102, 2010.
- REBHAN, Nana A.T. "DVD-News-27/09/07. *Brudermord//Fratricide*. www.arte.tv/de/1697116,CmC=1697070.html (24/07/2015)
- SAROVIC, Alexander. AfD-Demo in Erfurt: 8000 Menschen protestieren gegen Flüchtlingspolitik. In: *Der Spiegel*. 08/10/2015. <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/afd-demo-in-erfurt-tausende-protestieren-gegen-fluechtlingspolitik-a-1056729.html> (11/10/2015)
- WAGSTY, Stephan. Germany's eurosceptic AfD party faces split as Lucke quits. In: *Financial Times* 09/07/2015. <http://www.ft.com/cms/s/0/698b46fa-262b-11e5-bd83-71cb60e8f08c.html#axzz3fhaeXtJ0> (09/07/2015)
- YEGINSU, Ceylan; ARANGO, Tim. Explosions During Peace Rally in Ankara, Turkey's Capital, Kill Scores. In: *The New York Times*. 10/10/2015. http://www.nytimes.com/2015/10/11/world/europe/ankara-turkey-explosion-deaths.html?emc=eta1&_r=0 (11/10/2015)
- ZIMMERMANN, Michael. The Transnational Deutschkei in Yilmaz Arslan's *Brudermord*. In: Mueller, Gabrielle and James M. Skidmore (eds). *Cinema and Social Change in Germany and Austria*. Waterloo, ON: Wilfried Laurer University Press, 2012.

Recebido em 12/08/2015

Aceito em 30/06/2016

Realismo, serialidade e fantástico. Variedades da narrativa de língua alemã na atualidade

[Realism, seriality and fantastic. Sorts of narrative in the contemporary German Literature.]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837192777102>

Moritz Baßler¹

Abstract: The article is based on two previous publications (BÄBLER 2013a; 2013b) and analyses realism as narrative procedure in our present; for this purpose, examples from German-speaking literature and television are discussed. The author ascertains, both in the so called high-brow literature and in genres as fantasy and German TV-series a kind of realism that invokes and confirms the current image of reality and prevalent codes of meaning by conventionalized frames, no matter whether the contents would be classified as realistic or fantastic. This sort of literature is successful because it enables comfortable reading and, at the same time, claims the legitimacy of high literary authenticity. An alternative to this international style of trivial realism seem to be, on the one hand, postmodern and pop-cultural works that expose being constructed by means of quotations and, on the other, procedures like “short cuts” which dissect linear metonymic narrative and assemble it to form a new, complex and meaningful totality.

Keywords: Realism; contemporary literature; narrative; fantastic; film; TV-series

Resumo: Este artigo é baseado em duas publicações anteriores (BÄBLER 2013a; 2013b) e analisa o realismo como procedimento narrativo do nosso presente; para esse fim, são tratadas obras da literatura de expressão alemã e da televisão. O autor constata, tanto na chamada alta literatura quanto em gêneros como fantasia e séries televisivas um realismo que invoca e confirma, mediante *frames* convencionalizados, a imagem corrente da realidade e os códigos de significado vigentes do presente, indiferente da apresentação do conteúdo como realista ou fantástico. Este tipo de literatura é bem-sucedida porque possibilita uma leitura fácil e, ao mesmo tempo, reclama legitimidade através de uma autenticidade de alta literatura. Como alternativa a este estilo internacional de realismo trivial se oferecem, por um lado, obras pós-modernas e da cultura pop que expõem abertamente ser construídas por citações e, por outro, procedimentos como *short cuts* que dissecam a narrativa linear metonímica e a reconfiguram numa nova totalidade complexa e significativa.

Palavras-chave: Realismo; literatura contemporânea; narrativa; fantástico; filme; seriados televisivos

¹ Westfälische Wilhelms-Universität, Germanistisches Institut, Neuere deutsche Literatur, Schlossplatz 34, D-48143, Münster, Deutschland. E-mail: mBaßler@uni-muenster.de.

Este artigo combina, de forma revisada, o material das seguintes publicações: BÄBLER 2013a; 2013b.

Zusammenfassung: Der Artikel beruht auf zwei früheren Publikationen (BÄBLER 2013a; 2013b) und analysiert den Realismus als Erzählverfahren in der Gegenwart; hierzu werden Beispiele aus der deutschsprachigen Literatur und dem Fernsehen behandelt. Der Autor diagnostiziert sowohl bei der sogenannten anspruchsvollen Literatur als auch in Genres wie Fantasy und deutschen TV-Serien einen Realismus, der das gängige Wirklichkeitsbild und die geltenden Sinncodes der Gegenwart mit konventionalisierten frames aufruft und bestätigt, gleichgültig ob die Werke sich inhaltlich realistisch, oder fantastisch geben. Diese Art von Literatur ist erfolgreich, weil sie eine bequeme Lektüre ermöglicht und sich gleichzeitig durch einen hochliterarischen Authentizitätsanspruch zu legitimieren versucht. Als Alternative zu diesem internationalen Stil eines trivialen Realismus erscheinen einerseits postmoderne und popkulturelle Werke, die ihre Zitathaftigkeit offen ausstellen und andererseits Verfahren wie *short cuts*, die das linear-metonymische Erzählen zerschneidet und zu einer neuen, komplexen und bedeutungsvollen Gesamtheit zusammenfügt.

Schlüsselwörter: Realismus; Gegenwartsliteratur; Erzählen; Fantastik; TV-Serien

1 Vovó I: realismo como procedimento da Literatura Contemporânea

Vovó faz um sinal para mim com a mão, eu deveria segui-la.

Andamos através da cozinha de cor negra até a despensa. A fumaça antiga grudada nas abóbadas como uma resina escura e engordurada. O cheiro é de carne defumada e pão saindo do forno. Um vapor azedo paira sobre os potes de ração, nos quais os restos de comida são coletados para os porcos. O chão está barrento, e parece polido nas partes por onde se anda com mais frequência (HADERLAP 2011: 5).

Assim começa o romance premiado *Engel des Vergessens* [Anjo do esquecimento, 2011] de Maja Haderlap. Isso é literatura contemporânea? A primeira coisa que chama a atenção é que um tempo passado, ou, pelo menos, um estado de cultura, é invocado, o qual não está à altura da contemporaneidade, trata-se de uma espécie de esfera pré-industrial, na qual as coisas são de uma autenticidade como testemunhada nos textos sobre Sérvia de Handke ou na estética das coisas de Heidegger: chão de terra, abóbadas, pão saindo do forno. O lugar também tem um efeito pouco contemporâneo: uma região rural que ficou para trás, onde provavelmente se gostaria de passar as férias, mas não de viver. Pois as pessoas aqui não vivem num idílio, pelo contrário: elas têm problemas sérios e, na literatura alemã do pós-guerra, estes problemas constantemente se deixam conduzir a uma realidade negra que costuma estar relacionada à Segunda Guerra e ao Nacional Socialismo, como também ocorre na referida obra. Não levará muito tempo até que a criança que narra a história ouça “o sonoro nome Dachau” (HADERLAP 2011:

84). Além disso, o uso esforçadamente literário da fala indireta já na primeira frase (“*ich sollte ihr folgen*”, “eu *deveria* segui-la”, onde, na verdade, há apenas um gesto) e, por fim, a metáfora de genitivo extremamente *kitsch* do título.² Portanto, poderia se argumentar, com razão, que esse texto, depositando os *topoi* da atemporalidade rural “nas partes por onde se anda com mais frequência”, abdica de sua participação em uma literatura contemporânea relevante – o que o júri de Klagenfurt de 2011 evidentemente viu de outra forma, quando concedeu o Prêmio Ingeborg Bachmann a Haderlap por *Engel des Vergessens*. Pode-se ver aí que as concepções do que é, na atualidade, literatura boa e contemporânea podem divergir enormemente. Ainda assim, é possível se compreender o que o júri considerou como um alto valor literário: O “sonoro nome” Dachau logo recebe o suporte de outros nomes de campos de concentração (Natzweiler, Mauthausen, Auschwitz...), e esses símbolos históricos, os mais pesados possíveis, parecem atestar a profundidade e a substancialidade do romance de uma forma muito semelhante à do robusto mundo das coisas de Heidegger, a saber com o ímpeto daquilo que é essencial e incontornável. Essa combinação – em outros, a Stasi ou a Securitate também podem ocupar o lugar sistêmico dos nazistas – sempre foi uma banca para ganhar prêmios literários (BABLER 2001: 155-160). A isso acrescenta-se a proximidade autoral da narradora “eu-quando-criança”, que também sugere autenticidade, desta vez a da vivência subjetiva. Que tudo isso levante uma imensa pretensão de significado que, possivelmente, não tenha cobertura pela linguagem poética, a construção narrativa, em suma: a qualidade literária do texto, deixa de ser o foco.

Que os campos de concentração eram o mal absoluto o leitor já sabe, e a sensação das coisas boas e autênticas ele conhece das férias na Toscana. A literatura não deve criar isso pela primeira vez através de seus meios. Basta que ela invoque, através das palavras-chave correspondentes, os *frames* conhecidos nos quais nos sentimos em casa. E se ainda puder ser assegurado de forma crível que a autora, ou seja, a pobre menina do romance com a qual nos identificamos, é existencialmente afetada por tudo isso, então nos damos por satisfeitos. Thomas VON STEINAECKER (2012: 8) deve ter tido

² “As metáforas de genitivo, introduzidas a partir do surrealismo, tais como ‘silêncio da neve’, ‘foice da luz’, ‘luz do amor’, ‘teia da noite’, ‘ouro da distância’ e ‘âncora da morte’, me pareciam agora estranhamente banais”, escreve Hans Dieter SCHÄFER (2008: 41) numa de suas autorrevisões de uma resenha sobre Peter Huchel.

esse tipo de literatura em mente quando, em 2012, num ensaio sobre literatura contemporânea, comentou de maneira geral:

Aqui, é possível se movimentar em uma zona livre de riscos. Ou se dedica à pesquisa de estruturas familiares conhecidas, ou o olhar se dirige a uma daquelas duas épocas do passado alemão, onde o pessoal e a perspectiva se mostraram eficientes há anos. Retroativamente, a história mundial é colocada em ordem com os recursos de um alegado realismo.

O tema é o realismo como um procedimento, que, para o leitor, é sobretudo uma coisa: confortável. “Quando o esquema, a figura que se comprovou no cotidiano da fala, também facilita a compreensão do texto em grande medida”, este é entendido como realista, escreve Christoph BODE (1988: 148): “A suposta proximidade da realidade da prosa é um efeito de seu [...] molde mais plausível”. Roland BARTHES (1992: 218) chama isso de “uma arte de plena literatura: literatura que é plena: como um armário onde os sentidos estão arrumados, empilhados, economizados [...]. Esta Plena Literatura, legível, já não se pode escrever”. Porque a *poiésis* aqui já foi realizada antes do texto, ela apenas se alimenta cada vez mais dos códigos culturais, sem trabalhar neles.

A modernidade literária, acima de tudo as vanguardas históricas do início do século XX, poderia ser entendida como uma espécie de assalto contra esse tipo de narrativa óbvia. “A marquesa saiu às 5 horas” – este é exatamente aquele tipo de início de romance realista-estereotipado que a modernidade enfática detestava profundamente. (em relação à Valéry, cf. BRETON 1986: 13). Mas um passar de olhos pelos inícios de romances dos mais bem-sucedidos autores da literatura contemporânea alemã comprova: no final, o realismo se impôs:

Em setembro de 1828, o maior matemático do país deixou sua cidade pela primeira vez em muitos anos para participar do Congresso Alemão de Naturalistas, em Berlim (KEHLMANN 2008: 7).

Num dia quente de julho de 1994, descobri no terraço da hospedaria “Burg Hauneck”, em uma altura remota da região montanhosa de Hessen, um velho senhor, com o qual eu desejava falar há anos (DELIUS 2011: 7).

Ainda era cedo, mas já estava muito quente, quando Emil Bub apareceu à beira de sua sacada (HAHN 2012: 7).

Vovó faz um sinal para mim com a mão, eu deveria segui-la (HADERLAP 2011: 1).

À procura de um tema para um romance, há sete anos comecei a reunir material sobre empresários alemães (SCHULZE 2009: 11).

Ou, menos centrados na partida:

Os limões elétricos da VEB ‘Narva’, com os quais a árvore estava decorada, tinham um defeito (TELLKAMP 2010: 15).

Por dois dias, ele ficou deitado como morto sobre seu sofá de couro de búfalo (RUGE 2012: 7).

Aos quinze anos eu tive hepatite (SCHLINK 2009: 9).

Aqui tudo é claro: “Se lê. E se entende”. Assim um resenhista de Bernhard Schlink certa vez descreveu com exatidão o efeito do estilo de narrativa realista.³ No *mainstream* da literatura e da crítica literária alemã, há tempos já não vale mais como veredito, mas muito mais como um elogio, quando se diz sobre uma autora que ela narra “como se o assalto da modernidade contra o narrar nunca houvesse existido” (como Burkhard Spinnen, em 1998, sobre Judith Hermann).⁴ Pelo contrário, nos últimos anos, uma espécie esculhambação tardia da modernidade é encontrada regularmente onde o realismo popular da literatura contemporânea se torna autorreflexivo. O narrador em primeira pessoa de *O leitor* (1995) de Bernhard SCHLINK (2009: 153) age de forma mais ou menos prototípica, quando lê para a sua Hannah com uma “grande confiança fundamental na cultura burguesa” os realistas dos séculos XIX e XX, de forma a promover a formação literário-moral dela: “literatura experimental, literatura em que não reconheço a trama e não gosto de nenhuma das personagens”, por outro lado, ele recusa expressamente; e isso deve ser lido de forma completamente poetológica (“Quando eu mesmo comecei a escrever, passei a ler também as minhas coisas para ela.”) (cf. comentário minucioso em BABLER: 2002: 69-78).

Daniel Kehlmann também toma parte nessa renúncia da modernidade formal, e não apenas em seus insultos ao teatro de diretores⁵ em seu discurso para a abertura do Festival de Salzburg de 2009. Já nas preleções de poética de GÖTTINGEN (2006), ele se referiu ao *realismo mágico* sul-americano e apresentou seus “romances como grandes

³ Citação da resenha de Wolfgang Kroener (*Rhein-Zeitung*) na orelha da edição alemã de SCHLINK (1997: 208).

⁴ Citação do texto de capa de Judith Hermann: Sommerhaus, später. Burkhard Spinnen, ele próprio um autor bem-sucedido, foi júri em Klagenfurt por muitos anos.

⁵ N. da T.: Teatro no qual a ênfase está no trabalho criativo do diretor, e não no texto da peça.

sonhos” em contraponto a uma tradição alemã. Esta, ele afirmou, “se ligou ao dadaísmo do período pré-guerra, tirou-lhe o humor e chamou isso de experimento” (KEHLMANN 2007: 14). Ao mesmo tempo, sua própria literatura certamente não poderia nunca ser simplesmente “realista”, mas deveria ao menos ser justamente “mágica”, ou, em outras palavras, um “realismo quebrado” (KEHLMANN 2007: 20). Os resenhistas que acharam “de forma absolutamente elogiosa [*A medida do mundo* (2005)] um romance narrado de forma realista” (KEHLMANN 2007: 18) são acusados por Kehlmann de ter ignorado as passagens oníricas e fantásticas que concedem uma profundidade poética ao romance, e ele explica: “Eu sempre achei a literatura especialmente fascinante, não quando as regras da sintaxe são quebradas, mas sim as da realidade” (KEHLMANN 2007: 15).

O fantástico e a escrita realista, porém, não são necessariamente antônimos – justamente a literatura fantástica *deve*, no fundo, ser realista, para que os desvios das regras da realidade apresentados sejam atestados como reais. As coisas fantásticas só podem ser entendidas como tais através de *frames* e códigos os mais estáveis possíveis, e com isso se transformam em regras de uma nova realidade específica do romance ou do gênero trivial. Histórias de fantasma, terror e ficção científica pertencem, junto ao romance histórico e o policial, a gêneros nos quais é certo que a narração será realista. Eles sobreviveram, inabalados, à modernidade literária, mesmo que triviais, como uma literatura especialmente legível, totalmente plena, e formam virtualmente o modelo para um realismo popular (cf. mais minuciosamente BAßLER 2011). A alternativa seria uma textura de prosa absoluta, que evita *frames* realistas, ou os quebra repetidas vezes, a exemplo das vanguardas históricas, como o surrealismo com o seu princípio da metáfora absoluta. Mas tais estilos de escrita praticamente desapareceram da prosa contemporânea *mainstream*.

Assim, constatamos: nossa literatura contemporânea é, no fundo, uma literatura realista e legível, mas tem a necessidade de se justificar por isso. Trata-se, por assim dizer, de um realismo com peso na consciência, porque, mediante seus procedimentos, o “registro realista” como “variante mais ingênua da política imagética” (KNÖRER 2009) necessariamente fica abaixo do nível dos potenciais poéticos da literatura que a modernidade abriu.

2 Vovó II: realismo mágico na série televisiva

No início de cada episódio da série televisiva *Im Angesicht des Verbrechens* [Diante da face do crime, 2010], de Dominik Graf, o telespectador vê a natureza intocada e uma menina nua, igualmente intocada. Tudo o que é histórico está afundado como o tanque alemão no fundo do lago, no qual a filha da natureza nada. O crucifixo em seu pescoço e a visão do céu simbolizam o prevaecimento de forças maiores, cuja verdade, contudo, é menos a do cristianismo do que a de uma tradição popular de uma natureza mágica:

Vovó disse: Criança, [...] sob a água você vê o homem que ama. Comigo foi assim, com a mamãe foi assim, e com você também será assim.

De fato, depois de muitos mergulhos surge o rosto de um homem sob a água. Logo em seguida, esse homem é visto novamente na metrópole ocidental, Berlim, e lá, no ambiente da polícia e da luz vermelha, será desenrolado *Im Angesicht des Verbrechens*, “uma epopeia entrelaçada, com longas ramificações, que extrapola, em todos os sentidos, os moldes do que foi justificável na televisão alemã até hoje” (SCHREIBER 2011). A série tem a pretensão expressa de retratar as condições sociais de nosso tempo de forma realista: “As histórias não são pura ficção. [...] Eu fiz uma pesquisa clássica. Conduzi conversas com bandidos e policiais. Fiz viagens para a Alemanha Oriental e olhei em redor, me informei”, afirmou o roteirista BASEDOW (2012). A série é vista como a resposta alemã à produção de David Simon para a HBO, *The Wire*, que até o momento é tratada como a melhor série televisiva de todas. *The Wire* tem êxito em contextualizar, em cinco temporadas, as interações da cena de drogas e do aparelho policial em Baltimore com as esferas da economia, política, sistema escolar e mídia, e assim, representar o complexo panorama de uma cidade problema pós-industrial americana. Simon une programaticamente a exatidão jornalística com a demanda de totalidade épico-realista, que invoca Charles Dickens na “forma de um romance de multiperspectiva moderno” (SIMON 2007).

Na contrapartida alemã, por outro lado, nos deparamos logo de início mais com um mundo atemporal de natureza e camponeses, com suas festas, costumes populares, macieiras, cavalos sem sela e, não nos esqueçamos, a avó. “Berlim é o paraíso”, o título do primeiro episódio de *Im Angesicht des Verbrechens*, no qual duas moças ucranianas (entre elas a nadadora) são atraídas para a prostituição na Alemanha, é evidentemente de

uma ironia ácida. As imagens dizem: Não, o paraíso é aqui, no leste europeu rural e atemporal, em uma oposição explícita ao lodaçal de pecados da cidade grande capitalista ocidental. Aqui o verdadeiro e puro está em casa, e a promessa-sob-a-água da avó faz parte disso. Logo fica claro para o espectador que ele pode acreditar nessa promessa. Com olhos grandes e infantis, Yelena anda pela zona da luz vermelha de Berlim e – contra toda a probabilidade – não é abordada sexualmente, até que, após algumas complicações, ela possa tomar seu Marek nos braços. Tudo de terrível que pode acontecer a uma prostituta ilegal nas mãos da máfia russa, por outro lado, é infringido a sua amiga Swetlana, até que ela também seja salva – em casa, na Ucrânia paradisíaca. A profecia mágica exerce aqui uma clara função no nível da estrutura: Enquanto que a luta contra o crime organizado em uma série realista (como é o caso de *The Wire*) não pode ser vencida de forma realista, ou seja, neste nível não há a possibilidade de uma conclusão da ação (*closure*), a história de amor individual pode suprir um encerramento de verdade.

O fantástico-mágico providencia à série uma estrutura de sentido confiável, que não poderia ser garantida pela reprodução realista e sóbria da realidade, especialmente quando essa realidade, como é o caso aqui, deve capturar uma complexidade que não é típica do gênero. Uma estrutura de expectativa de um sentido positivo tão confiável, como presente no mágico desde-o-princípio-feitos-um-para-o-outro, poderia, com alguma razão, ser chamada de elemento *kitsch*.⁶ Trata-se de um procedimento de um *frame* de harmonia pré-estabelecida, como já funcionava maravilhosamente na narrativa trivial do século XIX de Eugenie Marlitt e Karl May. Ele cria uma estrutura de bem-estar habitável num mundo que, em geral, é caracterizado por confusão, violência e traição.

Evidentemente, isso tudo não ocorre simplesmente aos autores, “o realismo ostensível” é conscientemente “misturado com ação, poesia, conto-de-fadas, comediante, leveza e momentos felicidade”, como afirma BASEDOW (2012). Esses elementos do gênero trivial sobrepõem a representação de cunho jornalístico-realista como estruturas poéticas e respondem com isso à pergunta basal de toda a arte realista, no que constitui de fato seu caráter artístico, seu valor adicional poético, que a

⁶ A relação de camaradagem igualmente confiável entre os policiais Marek e Sven também tem essa qualidade.

diferencia de representações históricas, científicas ou, justamente, de representações jornalístico-documentais. Já o realismo poético do século XIX não podia simplesmente representar o mundo de forma realista, mas devia idealizá-lo poeticamente. Naquela época, isso estava ligado à aspiração de um olhar mais substancial sobre o próprio mundo, hoje, simplesmente lidamos com regras de gênero, cujo efeito estético se comprovou reiteradamente nos consumidores.

3 Mais pão: realismo como literatura excedente

Não é apenas Daniel Kehlmann que pratica o realismo mágico, mas também a melhor série policial alemã. Nela, o mágico fica ligado a um mundo rural atemporal num leste europeu mítico à la Haderlap e em ambos os casos até parece exercer uma função semelhante. “Vovó me disse” – “Vovó me dá um sinal” – tanto através da promessa mágica de sentido, quanto através do mundo arcaico, o princípio metonímico do realismo, a narração em *frames* e contextos de sentido conhecidos, é, por assim dizer, superado. Pois, é evidente que o ambiente de Berlim poderia ser representado realisticamente sem adições mágicas – *The Wire* mostrou como se faz –, mas isso se daria ao preço da falta de um desenlace (*closure*). As estruturas confiáveis que são estabelecidas no curto-circuito entre profecia mágica e promessa do gênero criam uma espécie de hipermetonímia na qual nos sentimos acolhidos.

Poderia ser argumentado que romances com uma relação muito explícita com a atualidade, como por exemplo o romance pop seminal de Christian Kracht, *Faserland* (1995), ou a novela de supermercado de David Wagner, *Vier Äpfel* [Quatro maçãs, 2009], também são narrados de forma realista. No entanto, eles arquivam ainda elementos da cultura contemporânea: músicas pop, nomes de marca, espaços de trânsito ou tecnologias, por exemplo. Através disso, o mundo narrado certamente se torna ligado a seu tempo, relativo, e com isso ela leva o estigma do inautêntico, do substituto, do simulacro, esse é meu medo. A imitação de marmorite na cozinha não tem, pelo que parece, a mesma autenticidade do chão barrento; a geladeira do supermercado, que depende do abastecimento de energia, não tem a mesma dignidade que as abóbadas escuras de fumaça da dispensa de alguém que provenha o próprio sustento ou de um abatedor caseiro. Com a diegese pré-moderna e pré-capitalista, pode-se dizer que

também é invocada uma condição simbólica pré-moderna, na qual um pão ainda é um pão, e não um produto industrial com nomes de marca dúbios como Crostinha-fitness ou Finn Crisp.

O realismo está em casa nessa condição. Sua estrutura semiológica é igual ao que Roland Barthes descreveu como mito: um procedimento que oculta, ou até mesmo suprime, o seu próprio caráter simbólico. A forma poetológica básica do realismo é a da naturalização: A=A. BARTHES (2006: 245) chama isso de

[...] “representação” indignada dos *direitos* do real contra a linguagem. Mágica, ela só pode, evidentemente, proteger-se por trás de um argumento de autoridade [...]. [“Vovó disse.” M. B.] Ato de magia vergonhosa, que confere ao movimento verbal um ponto de partida racional, mas imediatamente o abandona e pensa já estar desobrigado para com a causalidade por ter proferido a palavra que a introduz.

Em retrospectiva, mesmo esse procedimento de naturalização é superado mediante à referência àquilo que é realmente genuíno: Aqui “A” é, por assim dizer, mais de si mesmo do que na vida real, o pão é mais pão, o chão é mais chão.

E essa literatura excedente, de Handke a Haderlap, tanto quanto dos ganhadores do Buchpreis⁷ e do prêmio Büchner dos últimos tempos, também deseja ser tão real e atemporal quanto seu mundo dos objetos – romances e peças de época têm má fama. A esfera mágica atemporal pode ter no *realismo mágico* da América do Sul uma origem diferente da de Haruki Murakami no Japão, ter em Elisabeth Langgässer ou Alexander Lernet-Holenia uma outra conotação do que em Harry Mulisch, Helmut Krausser, Kehlmann ou Clemens Setz – como momento estrutural de um estilo internacional da narrativa realista popular, ela sempre funciona da mesma forma.⁸ Ela se une constantemente a uma pretensão de autenticidade da alta literatura, enquanto que é, na verdade, há muito tempo, uma regra do gênero trivial, que segura a atenção do leitor médio e, em leituras mais fáceis, lhe sugere uma literariedade mais profunda e, com isso, a participação em uma cultura mais elevada.

⁷ N. da T.: Prêmio da Feira de Livros de Frankfurt.

⁸ Deve-se diferenciar o significado e o valor das obras de realismo mágico em seus contextos culturais originais do seu significado no contexto mercado editorial internacional, no qual elas circulam como *best-sellers* bem-sucedidos transculturais. Apenas o último é discutido aqui.

4 *Short cuts*: realismo em série

Muito diferente é David Simon. O autor de *The Wire*, cuja aspiração ao realismo se mantém intacta, afirma: “My standard for verisimilitude is simple and I came to it when I started to write prose narrative: Fuck the average reader.” (SIMON 2007). Isso realmente soa como alta literatura ou gênio original – James Joyce, Paul Celan ou Arno Schmidt podem ter formulado de outra maneira, mas pensaram o mesmo. Mas Simon produz suas séries dentro de uma indústria cultural orientada pelo mercado, e nos questionamos como ele pôde ser bem-sucedido com uma atitude dessas. Para isso há duas respostas procedurais: por um lado, a série começa parecendo “gênero”: Simon a vende para a HBO inicialmente como um “anti-cop show”,⁹ e ela realmente pode ser entendida como uma série policial durante a sua primeira temporada. É apenas aos poucos que se desvenda que aqui será tratada toda uma comunidade em sua complexidade, e apenas se fala sobre o “Dickensian aspect” na quinta temporada. Por outro lado, ele pratica, como grande parte das séries sequenciais, uma narrativa segundo o princípio de *short cuts*.

O procedimento de cortar em pedacinhos muitas linhas narrativas que, quando muito, se ligam apenas de forma solta, e então montá-las como um todo, tem mostrado seu valor de diversas formas desde John Dos Passos, Hans Fallada, Friedo Lampe e Wolfgang Koeppen, para talhar o panorama de uma cidade (Manhattan, Neumünster, Bremen, Munique) no formato de romance. Em 1993, Robert Altman transformou uma coletânea de contos de Raymond Carver, de nome *Short Cuts* [*Cenas da vida*], em um filme com o mesmo nome, sendo que Carver contava as histórias ainda separadas e sequencialmente, enquanto que é apenas através de Altman que elas se tornaram a estrutura sobre a qual estamos falando. Desde então esse procedimento também tem sido utilizado com frequência em romances (por exemplo, em Sibylle Berg: *Ein paar Leute suchen das Glück und lachen sich tot* [Algumas pessoas procuram a felicidade e morrem de rir, 1997], em Ingo Schulze: *Simple Storys* [1998], em Uwe Tellkamp: *Der Turm* [A torre, 2008], e em Helmut Krausser: *Einsamkeit und Sex und Mitleid* [Solidão e sexo e compaixão, 2009]); trata-se de um meio válido de sintetizar contos realistas,

⁹ “I pitched *The Wire* to HBO as the anti-cop show” (SIMON 2007).

que por si só não poderiam (mais) sustentar um texto épico, em uma totalidade interessante, complexa e aparentemente significativa.

O segredo do sucesso desse procedimento popular está em seu momento serial e, por isso, pode ser melhor demonstrado em séries televisivas. É claro que uma série televisiva sequencial como, digamos, *Desperate Housewives* ou *Game of Thrones* também poderia contar cada uma de suas linhas narrativas em blocos, por exemplo, cada vez em um episódio. Isso equivaleria aos contos de Carver. Mas quando, em vez disso, em cada episódio se pula sempre da casa de um para o outro em Wisteria Lane, ou de um reino para outro em Westeros, obtém-se, de fato, uma nova qualidade.

É sabido que Roman Jakobson diferencia em todo texto um eixo sintagmático e um paradigmático. Os elementos de um sintagma são combinados um com o outro e formam assim o texto, como ele se apresenta. A combinação se dá dentro de padrões gramaticais e *frames* de conteúdo (fala-se aqui de contiguidade), razão pela qual Jakobson também associa o realismo, como o definimos acima, com o modo metonímico do sintagmático. Cada elemento do sintagma, porém, obtém o seu significado na leitura primeiramente em comparação com outras expressões equivalentes que poderiam ser utilizadas no seu lugar, mas não são utilizadas no caso. Essas alternativas ao texto manifesto formam sua dimensão paradigmática. Via de regra, sempre é escolhido apenas um elemento de um dado paradigma (gramatical ou cultural) e é combinado com outro no sintagma. Contudo, quando o texto utiliza vários elementos de um paradigma para a construção de um único sintagma, surgem no texto estruturas de equivalência (como, por exemplo, rimas, ritmos ou mesmo paralelismos de conteúdo e relações metafóricas). Nesses casos, Jakobson atribui uma “função poética” ao texto, a qual direciona a atenção para o material do texto (por exemplo, seu som, ou também, de forma geral, seu caráter simbólico). Quando esses conceitos são utilizados em textos do estilo de *short cuts*, demonstra-se o seu efeito especial: cenas que na verdade pertencem a um sintagma conjunto, a uma única linha narrativa, ganham um caráter paradigmático por terem sido divididas em vários episódios. Para o receptor, no contraste com as outras cenas, a semelhança entre elas passa ao primeiro plano. Então, em termos simplificados, prevalece tendencialmente a alegria por estar agora mais uma vez na casa de Bree, obter informações sobre a engraçadinha Arya, ou tremer de frio junto àqueles

que estão no muro de gelo, por outro lado, o interesse genuíno na narrativa de querer saber quem traiu ou matou quem, e como cada história irá continuar ou terminar.

No romance e no seriado, mesmo quando sua recepção se dá de forma seccionada, é comum que a ação sintagmática com suas curvas de suspense e códigos hermenêuticos seja dominante. Em seriados como *Tatort* [Cena do crime]¹⁰ ou *South Park* praticamente *não há uma conexão sintagmática entre os episódios* – tudo está sempre igual no início de cada um, encontramos-nos no mesmo ponto, no mesmo mundo, com a mesma constelação de pessoas e as mesmas regras (e Kenny é morto novamente em cada episódio). A série sequencial e, com ela, formatos do procedimento de *short cuts* estão, de certa forma, no meio-termo. Para oferecer uma definição à regra das séries: A serialidade consiste na mesma medida na qual as partes de um sintagma divididas pelo texto não são mais entendidas como contínuas, mas como equivalentes. Se assim se desejar, isso é a variante atual, a variante das séries, da função poética segundo Jakobson.

De forma geral, o serial, assim como o procedimento de *short cuts*, envolvem um enfraquecimento geral do contexto sintagmático. O *plotting* forte, que no realismo popular sempre é problemático – como nos casos de *O leitor* de Bernhard Schlink, ou do ganhador do Oscar *A vida dos outros* –, porque ele serve para garantir a estrutura, mas não o sentido da narrativa, perde o sentido nessa variante da escrita realista contemporânea. Poder-se-ia perguntar o quanto o nosso interesse em uma série como *Game of Thrones* ainda depende das intrigas e de enredos abrangentes e fortes? Estes não serviriam mais para conceder a licença para a apresentação de outras coisas que não são elementos narrativos *stricto sensu*, por exemplo, cenas de violência e sexo, mas também diálogos fortes, e determinadas atmosferas (que podem ser transportadas através da iluminação, granulação etc.)? Mas, acima de tudo, eles nos garantem a alegria dos repetidos encontros com nossas personagens favoritas (por exemplo, a adorável e *cool* Arya Stark); assim como nos episódios de *Tatort* que se passam em Münster nos alegramos principalmente por causa da equipe, o bom humor, os grunhidos de Thiel, as falas de Börne, as aparições de Alberich e a voz da advogada enquanto que o caso específico começa a perder a importância.

¹⁰ N. da T.: *Tatort* é um seriado policial alemão de grande sucesso.

O código hermenêutico que dota a ação de um desenlace (*closure/clôture*) e de um sentido narrativo deve, tradicionalmente, “parar e manter o enigma no vazio inicial de sua resposta” (BARTHES 1992: 105), como todo policial faz entre o caso e sua solução. Com o enfraquecimento da dimensão sintagmática na narrativa realista de tipo serial, essa estrutura não desaparece, mas perde sua importância como principal portador de sentido de uma obra. A verdade de uma narrativa está classicamente “no fim da espera”, é apenas no desenlace, na “volta à ordem” (BARTHES 1992: 105) como em uma catarse, um castigo ou uma recompensa, que o texto é preenchido com seu sentido pleno. Um fechamento desse tipo não há mais no formato serial. Em vez disso, abre-se uma superfície de jogo, o caminho, ou melhor, o espaço da diegese é o objetivo. O receptor da série espera menos pelo final do que pelo retorno do mesmo, a repetição da performance daqueles elementos que cada série estabeleceu como típicos para si em seus primeiros episódios. Esse é, de qualquer forma, o caso em séries de episódios como *Die Zwei* [Os dois] e *Tatort*. Mas a estrutura *short cuts* providencia que todas as expectativas à série sejam fielmente correspondidas o máximo possível em cada episódio – sem que o princípio realista seja abandonado e sem que as expectativas treinadas em uma literatura realista sejam subvertidas.

5 Fantasia: realismo fechado

À luz do que foi afirmado até agora, seria possível se ter a ideia de utilizar a liberdade da prosa ficcional para inventar um mundo no qual desde o princípio tudo é como o realismo mais gosta: homens são homens de verdade, pão é simplesmente pão – nosso mundo pré-industrial, arcaico e atemporal, com uma porção de magia, profecias e jornadas (*quests*) que providenciam mistério, encantamento e profundidade, um mundo heroico, no qual, como nas antigas epopeias, a ação pessoal ainda faz diferença em uma diegese, na qual todas as histórias, mais ou menos tópicas, que nela se desenvolvem sejam subordinadas. Esse mundo permaneceu sempre igual, as histórias seriam interligadas em série, porque elas, acima de tudo, serviriam como licença para deter-se nessa esfera habitável. E, de fato, a narrativa épica dominante na atualidade é acertadamente descrita com essas características: Fantasia.

Quando Leslie FIEDLER (1994: 35), invocou a era de uma nova literatura em sua legendária palestra de Freiburg em 1968, *Cross the Border, Close the Gap*, ele estava sendo, em muitos pontos de vista, profético. Em um único texto, ele inventou, naquela época, o pós-moderno e a literatura pop – apenas em um aspecto, na visão de hoje, ele errou feio: a saber, na afirmação de que nos mitos pós-modernos “o mundo não-humano a nossa volta [...] não surgirá mais na forma de elfos e anões, ou mesmo de deuses, mas sim na forma de máquinas”. Muito pelo contrário! Os grandes eventos midiáticos das últimas décadas, os mundos de cinema, televisão, livros, videogame, computador e demais mundos lúdicos que fascinam adultos de todos os níveis de educação e nos quais, acima de tudo, a geração que está crescendo agora é socializada, são cheios de magia, elfos, bruxas, espadas, dragões e magos. *Harry Potter*, o renascimento de *O Senhor dos anéis* de Tolkien e *As crônicas de Nárnia* de Lewis, *Star Wars*, *Avatar*, *Game of Thrones*, *Artemis Fowl*, *Coração de tinta*, *O cavaleiro do dragão*, *Eragon*, praticamente tudo o que nossas crianças e adolescentes leem de livre e espontânea vontade, ainda Stephenie Meyer e o novo gênero vampiresco, a volta dos zumbis, acrescidos das variantes japonesas em mangás e animes, *Das schwarze Auge* [O olho negro], *World of Warcraft* e todo o universo dos jogos de RPG, o gótico, os romances *cyber* etc. – no que diz respeito ao épico, o prognóstico não é ousado que nosso tempo entrará na história como a era da fantasia (BÄBLER 2007).

A fantasia, segundo a minha tese, resolve o problema do realismo, o qual foi descrito acima em suas diferentes manifestações. Esse problema consiste, aforisticamente falando, no fato de que a realidade não é realista. O conceito “realista”, assim como definimos, designa um procedimento metonímico, que trabalha com *frames* e *scripts* culturalmente comprovados. Assim o leitor está sempre já no nível da representação, no mundo narrado, sem fazer esforço, ou seja, sem que ele tropece em processos semióticos para a criação desse mundo. A=A. Mas nosso entorno não é condicionado dessa forma: sabemos que no pão, na banana, na camiseta ou no *walkman* da Sony estão funcionando inúmeros processos e discursos técnicos, econômicos, jurídicos e semióticos. Cada pedaço de matéria se dissolve em menores partículas, cada ação é resultado de tessituras psíquicas impenetráveis e tem, além disso, efeitos sistêmicos não intencionais. A relação entre língua e realidade tornou-se problemática. As competências de percepção e os padrões de verdade se tornaram infinitamente complexos: Não é mais possível descrever um “todo” de nenhum ponto de vista. Tudo

isso são banalidades que foram formuladas tantas vezes desde o início da modernidade. No nosso contexto, isso apenas quer dizer: um texto narrativo que queira ser justo a nossa realidade, não deveria, digamos, ser narrado de forma realista.

Se nosso mundo não pode ser descrito em sua totalidade, por que não criar um mundo que seja? A alta-fantasia (*high fantasy*) é, por isso, uma literatura de arquivo: Não apenas suas personagens devem constantemente checar como as leis de seu mundo são configuradas, mas as próprias narrativas estão cercadas de uma série de paratextos enciclopédicos que explicam os mundos da fantasia, a começar pela Terra Média, em suas mais pormenorizadas ramificações. Ali há mitos de criação, dicionários, atlas, obras de história, índices de criaturas, armas e magos de todos os tipos. Não são apenas os autores que trabalham nisso, seus sucessores, os fãs e times completos de experts também trabalham junto com eles, e continuam o seu trabalho. O interessante é que o resultado é, quase sempre, novamente um daqueles mundos arcaicos, atemporais, pré-capitalistas (ocasionalmente também pós-apocalípticos, ou seja, pós-capitalistas). A lógica, segundo a qual isso funciona, já deveria nos ser familiar: na representação, é justamente o fantástico que deve ser indubitável (A=A, mito, imersão). Essa é a minha tese: aqui o realismo se produz a si mesmo.

Uma condição importante para isso é: histórias e mundos de fantasia não são alegorias. Evidentemente, tudo em qualquer mundo imaginado pode ser transferido e comparado com o nosso, mas não estamos tratando disso aqui, ou não estamos mais. TOLKIEN (1994) já ficava impaciente quando se afirmava que *O senhor dos anéis* seria uma alegoria à luta contra os nazistas:

As for inner meaning or 'message', it has in the intention of the author none. It is neither allegorical nor topical. As the story grew it put down roots (into the past) and threw out unexpected branches: but its main theme was settled from the outset [...]. The crucial chapter, 'The Shadow of the Past', is one of the oldest parts of the tale. It was written long before the foreshadow of 1939 had yet become a threat of inevitable disaster, and from that point the story would have developed along essentially the same lines, if that disaster had been averted. [...] little or nothing in it was modified by the war that began in 1939 or its sequels. The real war does not resemble the legendary war in its process or its conclusion (TOLKIEN 1994: xvi).

Não apenas o centro de sentido de nossa literatura pós-guerra que parece não ter fim – a guerra contra os nazistas – é despedido, mas de forma geral vale: Mensagem?

Significado oculto? Negativo!¹¹ A guerra entre o bem e o mal conduziu, nas primeiras décadas da recepção de *O senhor dos anéis*, a identificação alegórica com a direita e a esquerda – o que não tem mais nenhuma importância para seu sucesso na atualidade. Mundos de fantasia são simulações, sim, mas não de aspectos do nosso mundo. Aqui, se tenta muito mais construir um mundo novo, atrativo, independente e especialmente habitável, um bem pelo qual, claramente, há uma alta procura no nosso tempo. Pois o mundo com suas regras, a diegese, é o produto decisivo aqui, mais do que as histórias que se desenrolam nele. Elas são cambiáveis ou, muito mais, como nas séries episódicas à la *Simpsons* e *Tatort*, podem ser multiplicadas em série infinitamente, e repito: pelo próprio autor, mas também por times de sucessores e pelos receptores. Sua *fanfiction*, via de regra, se mantém fiel aos parâmetros diegéticos; pois são justamente eles que os fãs adoram.

Tolkien não podia imaginar que seu mundo de fantasia de ares medievais encontraria, poucas décadas depois, dois dispositivos para os quais ele demonstrou ser justamente um material de base ideal. Um deles é a técnica digital, cujo interesse também é simular mundos começando do zero, e que, por esta razão, prefere a diegese totalmente compreensível, com um código completo e conjunto de regras concluído. A capacidade dos efeitos especiais para a “verissimilitude” de mundos artificiais em filmes e jogos de computador vem crescendo exponencialmente há anos. A nova (ou, muito mais, a velha) narração do realismo popular na literatura contemporânea alemã ainda tende, pelo contrário, à filmagem clássica e linear, e permanece assim atrasada em relação às possibilidades, sem imaginar por que *Harry Potter* lhe supera.

Pois ainda há o dispositivo lúdico, o mundo dos jogos, que no meio tempo se tornaram o maior ramo econômico cultural em absoluto, muito adiante do cinema, da televisão e, principalmente, da literatura. Tudo o que foi dito parece mesmo convergir no RPG: Aqui é vendido um mundo fechado, na maioria das vezes tolkieniano e arcaico, no qual se pode jogar uma grande variedade de enredos com a frequência que se desejar e com diferentes personagens (tanto “bons” quanto “maus”). O número de aventuras que os jogadores do RPG de papel e caneta *Schwarzes Auge* viveram e vão continuar vivendo em Aventuria é infinito. E quem chegou ao 85º nível de *World of*

¹¹ O feitos-um-para-o-outro mágico de *Im Angesicht des Verbrechens* também não pode ser dissolvido metafóricamente.

Warcraft, o maior *multiplayer online game*, com mais de dez milhões de assinantes, na maioria dos casos, continua fiel a Azeroth – e assim à marca –, constrói nele redes sociais e as joga por conta própria. *The Wire* se estende por mais de sessenta horas e é, assim, quarenta vezes mais longo do que um filme – com *World of Warcraft* se gastam centenas e milhares de horas de vida. Aqui não se trata de *plotting*, ou do desenlace narrativo, mas de itens, jornadas, lutas e ataques sempre novos. Equivalência, arcaico, agência: Se estruturas realistas, segundo BARTHES (2003: 170), podem ser melhor definidas como “habitáveis”, então temos com esses mundos, pelos quais milhões de pessoas estão dispostas a pagar dinheiro, a estrutura ideal da ficção realista.

Resumindo: O realismo da fantasia é ainda mais bem-sucedido do que o realismo mágico popular – e ele não tem peso na consciência. Ele não precisa mais fingir que é alta-cultura no nível da época, ele não tem que se defender das demandas de alguma vanguarda ou de acusações de ser *kitsch* ou trivial. Ele próprio é inquestionavelmente vanguarda, no que ele toma parte dos desenvolvimentos técnicos mais avançados e constrói assim alegremente as regras do seu próprio gênero. Ele escapa do gesto que BARTHES (2006: 245) acertadamente descreveu como “a ‘representação’ indignada dos *direitos* do real contra a linguagem”, que podemos reconhecer na “alta” literatura realista de Günter Grass a Herta Müller, mas também em autores neoconservadores como, digamos, Martin Mosebach, Matthias Politycki ou Andreas Maier. No lugar de um “real” desse tipo, a fantasia tem ofertas de realidades, de mundos mais ou menos artificiais, que devem se afirmar no mercado.

6 *Close the Gap*: realismo e a pós-modernidade

É significativo que a fantasia e gêneros correlatos na literatura de língua alemã ainda sejam considerados tendencialmente triviais. Isso pode estar em contradição com os verdadeiros hábitos de recepção também de partes da população instruída, mas basta observar os prêmios literários e as docências de poética no país para obter a confirmação de que um realismo puramente hedonista ainda não é considerado literatura verdadeira por aqui. Dito isso, cheguemos à conclusão dando uma olhada naquilo que a literatura contemporânea tem a oferecer ao invés disso.

É presumível que, no momento, a opção que tem menos conjuntura é a da narrativa de vanguarda, de uma prosa absoluta, que deseja modificar a realidade de modo construtivista através de um uso radicalmente novo dos signos e de uma leitura correspondentemente dificultada, uma arte do completamente diferente, do rompimento; da revolução, politicamente falando. Pelo contrário, como dito, a opção realista se impôs como literatura contemporânea burguesa de forma quase hegemônica. Como sua contraparte teórica, a hermenêutica, ela repetidamente, e com diferentes níveis de reflexão, finge que a realidade, e também sua diegese, sejam a coisa mais natural do mundo e, assim, também possam ser narradas com nossos *frames* e *scripts* normais, sem grandes sofisticções (“vovó disse”). Nenhum experimento! Uma literatura desse tipo é fácil de entender e, assim, é tendencialmente fácil de vender, mas, como vimos, deixa ao mesmo tempo determinadas opções para a distinção e participação cultural burguesa em aberto. O espectro da narrativa realista tornou-se, no meio tempo, rico e diversificado, dos textos de autoanálise e narrações em primeira pessoa à literatura de realizações, da *Wanderhure* [Prostituta migrante]¹² ao romance familiar, da busca pela verdade neorreliosa ao realismo mágico popular etc. Com efeito, permanece a crítica geral de que essa narrativa se dá por satisfeita como “variante mais ingênua da política imagética”, justamente a realista.

Então é tudo realismo? Para introduzir uma diferenciação interna, dirijamos o olhar mais uma vez àquela literatura que se designou por muito tempo como pós-moderna. É característico que aqui também sejam produzidos textos legíveis, porém, conscientes de seu caráter de citação incontornável, o que quer dizer: em plena consciência da própria textualidade, como “tecido de citações”. O pós-modernismo costuma ser associado com arbitrariedade, jogo e falta de seriedade tanto pelos conservadores quanto pelos esquerdistas; mas aqui também surgiu um amplo espectro de formas de escrita, do produtivo gênero de pastiche de Thomas Pynchon, Mark Z. Danielewski, David Foster Wallace ou Wolf Haas passando por construções de história alternativa de Quentin Tarantino ou Christian Kracht, e experimentos de uma nova ficção científica de Dietmar Dath ou Leif Randt à escrita “segundo/após às mídias” como é reivindicado por Hubert WINKELS (2005); das sofisticções enciclopédicas do

¹² N. da T.: Refere-se à série de romances históricos *Die Wanderhure*, publicados com grande sucesso na Alemanha a partir de 2004 por dois autores que assinam sob o pseudônimo conjunto de Iny Lorentz.

pop, passando pelas atitudes punk, e chegando ao romance discursivo, tudo está disponível aqui. Não é apenas porque um centro de sentido autêntico não é afirmado que essa literatura abarque obrigatoriamente menos do mundo do que a variante realista. Se houve, também na teoria, um desenvolvimento no pós-modernismo, então este talvez tenha sido o da **des**construção, que tratou primariamente da exposição da falsa autenticidade, para a **descon**strução poético-cultural, para um modo criativo do jogo cultural.

As observações de DERRIDA (2009: 425) sobre estrutura, signo e jogo num de seus textos fundadores do pós-estruturalismo, a meu ver, também podem ser produtivamente relacionadas com o campo das opções literárias na forma como ele se apresenta na atualidade. A opção pós-moderna ou pop seria então caracterizada pela “afirmação de um mundo de signos sem erro, sem verdade, sem origem, oferecido a uma interpretação ativa. *Esta afirmação determina então o não-centro sem ser como perda do centro. E joga sem segurança*”. Nas condições do mercado se revela, sem misericórdia, quais são os mundos e formas de jogo que encontram demanda, e quais não. O realismo popular joga, pelo contrário, um jogo *seguro*: aquele que se limita à “*substituição de peças dadas e existentes, presentes*”. “Uma procura decifrar, uma sonha decifrar uma verdade ou uma origem que escapam ao jogo e à ordem do signo, e sente como um exílio a necessidade da interpretação” (DERRIDA 2009: 425). Sim, deve-se dizer que, como procedimento, o realismo não apenas *sonha* com isso, mas volta e meia afirma possuir de fato tais acessos à verdade, quando não no nível do significado, ao menos no nível da representação de seus textos. Esse é justamente o problema: O texto realista sabe sempre desde o início o que é uma pessoa, uma mulher, um sacerdote russo, a dor, um sequestro, um campo de concentração, a Alemanha Oriental. Num mundo que se tornou complexo e inquietante, sem um centro de sentido confiável, ele se apoia em estruturas confiáveis, e, segundo Roland Barthes, estruturas são, por definição, “habitáveis”.

De forma geral, vale: A trivialidade do realismo não se demonstra no nível do conteúdo, mas em seu procedimento. Da mesma forma que se pode afirmar a existência de fantasmas e alienígenas com uma escrita realista, também se pode invocar a realidade do sentido, do segredo, do sofrimento e da profundidade – como uma literatura do pós-guerra sem fim faz até hoje. Por outro lado, faz parte dos riscos do pop e do pós-

modernismo se entregar à suspeita de trivialidade, utilizando e expondo de forma aberta (também) gêneros, mídias, formas e conteúdos triviais. Esse abandono dos formatos da alta-cultura é significativamente mais perdoado no cinema do que na literatura, Tarantino mais do que Kracht. Aquilo que se apresenta abertamente como pop, além disso, afirma sua própria forma de produto, o que vai de encontro à demanda burguesa por autenticidade.

A poética lúdica do jogo pós-moderno também traz consigo uma determinada mentalidade estética e demanda um tipo específico de leitura – um outro risco de textos desse tipo é “that people don’t get it”, que os leitores não compreendam o seu modo. “Once you got Pop”, escreveu certa vez Andy WARHOL (1980: 39), “you could never see a sign the same way again”, e Susan SONTAG (1967: 280) expressa o mesmo fenômeno através de *camp*, que coloca tudo entre aspas (“not a lamp, but a ‘lamp’, not a woman, but a ‘woman’”). Essas não são, de forma alguma, aspas da ironia clássica, como sempre se assume que ela seja característica da literatura pop, elas são mais os marcadores de uma relatividade discursiva que pode ser interpretada e conotada de formas muito diferentes – uma estética nova, pós-vanguarda, de ambiguidade lúdica, que vai contra todas as opiniões e conhecimentos pré-formados (“Os nazistas são malvados”). Com isso, os defensores da opinião pública hoje ocasionalmente têm problemas semelhantes aos dos censores de sistemas totalitários com a ambiguidade da modernidade enfática.

Há alguns anos um grupo de autores mais bem conservadores contemporâneos, inimigos dessa assim chamada opção “pós-moderna”, publicou um manifesto; o “realismo relevante” é formulado aqui de forma apazivelmente nítida:

A demanda por mais relevância não é derivada apenas da nossa idade, mas também da condição de um mundo que se tornou “sinistro”. Manter e continuar a explorar a sua condição de “habitável” é a tarefa do romance. Isso implica que o escritor tome uma posição reconhecível, que autentique valores morais com meios estéticos (DEAN et al. 2005).

Isto, de fato, é algo que os textos pós-modernos não fazem. Valores morais são, para eles, funções do discurso, assim como outros posicionamentos. Por isso, receptores que “don’t get it” são tomados por um mal-estar moral, por exemplo, em relação a Christian Kracht (como Georg VON DIEZ (2012) no periódico *Spiegel*, ou recentemente, e num nível mais elevado, Jan VON SÜSELBECK [2012]). Quem transforma discurso colonial,

ou até mesmo antissemita, em material estético não tem que ser um “porteiro da direita”? (VON DIEZ 2012). Que esses meios estéticos talvez simplesmente não tenham a função de autenticar os “valores morais”, que eles funcionem muito mais como paralogias lúdicas, essa ideia simplesmente não ocorre ao leitor que foi educado num realismo tradicional.

Pois leituras realistas são hermenêuticas e, com isso, tendencialmente críveis, leituras que circulam em volta de um centro de sentido que é atribuído ao autor; e gostamos tanto da narrativa realista porque ela nos conta aquilo que já sabemos: nazistas são malvados, Gauß era um gênio alemão, russos são cruéis, mas também têm uma crença religiosa profunda, e as prostitutas migrantes não tiveram uma vida fácil na Idade Média. “O moral é sempre subentendido”, poder-se-ia observar com *Auch Einer* (Também um desses) de Friedrich Theodor VISCHER (1908: 33), um meta-romance do realismo poético. Por outro lado, as paralogias pós-modernas, tão divertidas como elas possam manifestar-se em Tarantino, Kracht ou na autoficção para-real de Joachim Lottmann, podem, aparentemente, ainda hoje, perturbar profundamente, e que o façam ao descentralizar cada vez de novo as verdades petrificadas, “que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias” (NIETZSCHE 2007: 36), criando verdades fictícias, em cuja comparação as verdades factuais devem afirmar-se novamente. Mas é perfeitamente possível que mesmo nesse modo elas contribuam para que compreendamos a cultura a nossa volta em sua complexidade discursiva, e contribuamos com sua escrita. Vejo como bem-sucedidos em seu trabalho, para pôr algumas cartas na mesa, autores e autoras contemporâneos tão diferentes como Antonia Baum, Dietmar Dath, Dorothee Elmiger, Wolf Haas, Wolfgang Herrndorf, Christian Kracht, Joachim Lottmann, Thomas Melle, Thomas Meinecke, René Pollesch, Teresa Präauer, Leif Randt, Rocko Schamoni, Frank Schulz, Philipp Tingler, Julia Trompeter, Oliver Uschmann e Ulf Erdmann Ziegler.

“O romancista”, afirma Hans-Ulrich TREICHEL (2005), “é realista, não importa que estilo ele prefira” De fato, parece que a narrativa como arte do metonímico permanece ligada ao realismo por enquanto. Como conclusão, resumamos as possibilidades esboçadas acima:

(1) Realismo popular: o texto se escreve através de *frames* e *scripts* estabelecidos culturalmente que, ao modo do mito de Barthes, afirmam referencialidade e verdade ao mesmo tempo como *frames* naturais, e fazem com que o nível de signos desapareça. Textos realistas desse tipo são filmáveis. Eles podem ser esteticamente apimentados com o procedimento de *short cuts*. Diferenciemos mais uma vez:

(1a) Realismo popular, “com aspirações”: apesar da leitura fácil e da estrutura genérica, o texto afirma sua participação na alta-cultura (Umberto Eco falaria sobre “*midcult*”) através de seu tratamento de “problemas mais profundos”, da elevação de “valores morais” ou da essencialidade de seus mundos (vovó).

(1b) Realismo hedonista: o texto projeta mundos nos quais o leitor gostaria de deter-se e que tendencialmente ofereçam infinitas possibilidades de jogo. Esses mundos são oferecidos no mercado, e aquilo que é bem-sucedido se torna uma série.

(2) Antirrealismo: o texto questiona radicalmente os *frames* e *scripts* estabelecidos culturalmente e a imagem da realidade transportada por eles. Procedimentos textuais radicalmente novos e antimetonímicos se legitimam através do acesso esotérico a uma realidade primária que irá se impor em novas formas, porém eles apontam em última instância para si mesmos. Atualmente, sem conjuntura.

(3) Realismo pós-moderno: o texto se escreve através de *frames* e *scripts* estabelecidos culturalmente, mas evita a naturalização e, em vez disso, expõe a artificialidade do seu uso de signos, mas sem renunciar a uma narrativa prazerosa: referencialidade e procedimento metonímico são desacoplados. Na variante da literatura pop isso envolve a participação expressa e afirmativa na cultura pop. Transições para (1b) são possíveis.

Tradução de Valéria Sabrina Pereira

Referências bibliográficas

Bibliografia primária

DELIUS, Friedrich Christian. *Die Frau, für die ich den Computer erfand* [2009]. Hamburg: Rowohlt, 2011.

- HADERLAP, Maja. *Engel des Vergessens*. Göttingen: Wallstein, 2011.
- HAHN, Anna Katharina. *Am Schwarzen Berg*. Berlin: Suhrkamp, 2012.
- HERMANN, Judith. *Sommerhaus, später*. Frankfurt am Main: Fischer, 1999.
- KEHLMANN, Daniel. *A medida do mundo* [2005]. Tradução de Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- RUGE, Eugen. *In Zeiten des abnehmenden Lichts* [2011]. Hamburg: Rowohlt, 2012.
- SCHLINK, Bernhard. *Der Vorleser* [1995]. Zürich: Diogenes, 1997.
- SCHLINK, Bernhard. *O leitor* [1995]. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Record: 2009.
- SCHULZE, Ingo. *Vidas novas* [2005]. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- TELLKAMP, Uwe. *Der Turm* [2008]. Berlin: Suhrkamp, 2010.

Bibliografia secundária

- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Tradução de Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. Tradução de Rita Buongermino, Pedro de Souza e Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Difel, 2006.
- BARTHES, Roland. *S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Honoré de Balzac*. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BASEDOW, Rolf. "... außen wie Geschosse und innen wie Blumen". Disponível em: <http://www.daserste.de/unterhaltung/film/im-angesicht-des-verbrechens/specials/aussen-wie-geschosse-und-innen-wie-blumen-100.html>. Acesso em: 2 nov. 2012.
- BABLER, Moritz. *Der deutsche Pop-Roman. Die neuen Archivisten*. München: Beck, 2002.
- BABLER, Moritz. Die Unendlichkeit des realistischen Erzählens. Eine kurze Geschichte moderner Textverfahren und die narrativen Optionen der Gegenwart. In: ROHDE, Carsten; SCHMIDT-BERGMANN, Hansgeorg (Hrsg.). *Die Unendlichkeit des Erzählens. Der Roman in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1989*. Bielefeld: Aisthesis, 2013a. p. 27-46.
- BABLER, Moritz. Moderne und Postmoderne. Über die Verdrängung der Kulturindustrie und die Rückkehr des Realismus als Phantastik. In: BECKER, Sabina; KIESEL, Helmuth (Hrsg.). *Literarische Moderne. Begriff und Phänomen*. Berlin; New York: De Gruyter, 2007. p. 435-450.
- BABLER, Moritz. Populärer Realismus. In: LÜDEKE, Roger (Hrsg.). *Kommunikation im Populären. Interdisziplinäre Perspektiven auf ein ganzheitliches Phänomen*. Bielefeld: Transcript, 2011. p. 91-103.

- BABLER, Moritz. Realismus – Serialität – Fantastik. Eine Standortbestimmung gegenwärtiger Epik. In: HORSTKOTTE, Silke; HERRMANN, Leonhard (Hrsg.). *Poetiken der Gegenwart*. Deutschsprachige Romane nach 2000. Berlin; Boston: De Gruyter, 2013b. p. 31-46.
- BODE, Christoph. *Ästhetik der Ambiguität*. Zur Funktion und Bedeutung der Mehrdeutigkeit in der Literatur der Moderne. Tübingen: Niemeyer, 1988.
- BRETON, André. Erstes Manifest des Surrealismus [1924]. In: *Die Manifeste des Sur-realismus*. 10^a ed. Tradução de Ruth Henry. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, 1986. p. 9-43.
- DEAN, Martin R.; HETTICHE, Thomas; POLITYCKI, Matthias; SCHINDHELM, Michael. Was soll der Roman? *Die Zeit*, Hamburg, n. 26, 23 jun. 2005. Disponível em: <http://www.zeit.de/2005/26/Debatte_1>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria B. M. Nizza da Silva et al. 4. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- FIEDLER, Leslie A. Überquert die Grenze, schließt den Graben! Über die Postmoderne [1968]. In: Uwe Wittstock (Hrsg.). *Roman oder Leben. Postmoderne in der deutschen Literatur*. Leipzig: Reclam, 1994. p. 14-39.
- JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: *Lingüística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [s.d.]. p. 34-62.
- JAKOBSON, Roman. Lingüística e poética. In: *Lingüística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, [s.d.]. p. 118-162.
- KEHLMANN, Daniel. *Diese sehr ernsten Scherze*. Poetikvorlesungen. Göttingen: Wahlstein, 2007.
- KNÖRER, Ekkehard. Jedes Bild liegt auf der Goldwaage. *Taz.de*, 16 set. 2009. Disponível em: <<http://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printressorts/digital/artikel/?ressort=ku&dig=2009%2F09%2F16%2Fa0103&cHash=9d6d052914>>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- SCHÄFER, Hans Dieter. Der Außenseiter – Wilhelm Lehmann im Spannungsfeld der Langen Fünfziger Jahre. *Sichtbare Zeit: Journal der Wilhelm-Lehmann-Gesellschaft*, Tübingen, v. 3, p. 37-50, 2008.
- SCHREIBER, Roman. Russendisco. *Ray: Filmmagazin*, n. 2, 2011. Disponível em: <www.ray-magazin.at/magazin/2011/02/im-angesicht-des-verbrechens-russendisco>. Acesso em: 2 nov. 2012.
- SIMON, David. Interview. *The Believer Magazine*, ago. 2007. Disponível em: <http://www.believermag.com/issues/200708/?read=interview_simon>. Acesso em: 2 nov. 2012. Entrevista concedida a Nick Hornby.
- SONTAG, Susan. Notes on “Camp”. In: *Against Interpretation and Other Essays*. London: Picador, 1967. p. 275-292.
- TOLKIEN, John Ronald Reuel. Foreword to the Second Edition. In: *The Lord of the Rings*. London: HarperCollins, 1995. p. xv-xviii.

- TREICHEL, Hans-Ulrich. Der Roman schaut in fremde Zimmer hinein. *Die Zeit*, Hamburg, n. 26, 23 jun. 2005. Disponível em: <http://www.zeit.de/2005/26/Der_Roman_schaut_in_fremde_Zimmer_hinein>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- VISCHER, Friedrich Theodor. *Auch Einer*. Eine Reisebekanntschaft. Stuttgart; Leipzig: Reclam, 1908.
- VON DIEZ, Georg. Die Methode Kracht. *Der Spiegel*, Hamburg, n. 7, p. 100-103, 13 fev. 2012. Disponível em: <<http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/83977254>>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- VON STEINAECKER, Thomas. Alles bloß literarische Wellness? Die Belletristik von heute traut sich nichts mehr und setzt auf die sichere Bank vergangener Epochen. *Die Welt*, 4 fev. 2012. Disponível em: <http://www.welt.de/print/die_welt/vermischtes/article13850499/Alles-bloss-literarische-Wellness.html>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- VON SÜSELBECK, Jan. Wollt ihr den totalen Kracht? *Jungle World*, n. 11, 15 mar. 2012. Disponível em: <<http://jungle-world.com/artikel/2012/11/45082.html>>. Acesso em: 30 mar. 2016.
- WARHOL, Andy; HACKETT, Pat. *POPism: The Warhol Sixties*. New York: Mariner Books, 1980.
- WINKELS, Hubert. Grenzgänger. Neue deutsche Pop-Literatur. In: *Gute Zeichen*. Deutsche Literatur 1995-2005. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2005. p. 111-156.

Recebido em 16/02/16

Aceito 23/02/16

O Hans Staden de Portinari: esquecimento e memória do passado colonial

[Portinari's Drawings of Hans Staden: Oblivion and Memory of the Colonial Past]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927103125>

*Para Carlos Antonio de Leers Costa Ribeiro
in memoriam*

Luciana Villas Bôas¹

Abstract: This article explores the production and transmission of illustrations Candido Portinari made for a North-American edition of Hans Staden's book on sixteenth-century Brazil. Made in 1941, the drawings fell into oblivion for almost sixty years, until their posthumous publication in 1998 in Brazil. The article argues that the destiny of the drawings is symptomatic for the articulation of the cultural memory of the colonial past in Brazil. Based upon the analysis of their critical reception and visual repertoire, it suggests that the drawings diverge from traditional representations of the death of indigenous people by challenging the temporality underlying the national framework of colonial memory.

Keywords: Candido Portinari, Hans Staden, colonial memory, visual arts, nationalism

Resumo: Este artigo explora a produção e transmissão de ilustrações que Candido Portinari fez para uma edição norte-americana do livro de Hans Staden sobre o Brasil no século XVI. Realizados em 1941, os desenhos caíram em esquecimento por quase sessenta anos até a sua publicação póstuma em 1998 no Brasil. Este artigo argumenta que o destino dos desenhos é sintomático da articulação da memória cultural social do passado colonial brasileiro. Com base na análise da recepção crítica e do repertório visual dos desenhos, sugere que as ilustrações de Portinari divergem de representações tradicionais da morte dos povos indígenas por desafiam a temporalidade subjacente às molduras nacionais da memória colonial.

Palavras-chave: Candido Portinari, Hans Staden, memória colonial, artes visuais, nacionalismo

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, Av. Horácio Macedo, 2151, 21941-917, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: l.villasboas@uol.com.br.

É surpreendentemente sólida a aliança entre memória coletiva e identidade nacional. Os estudiosos demonstram a sua relatividade histórica ao esquadrihar as circunstâncias passadas do enlace. Ao mesmo tempo, constatam que nas instituições voltadas para a formação de uma memória cultural ainda vigora o paradigma nacional.² A permanência da nação como força motriz da memória social está longe de ser uma singularidade brasileira. Segundo o historiador francês Pierre Nora é um traço característico da modernidade. Nora mostrou no trabalho coletivo *Les lieux de mémoire* (NORA 1984-1992) como os “lugares da memória” preservam e reproduzem a identidade da França. No entanto, apesar de Nora ter alcançado a reconstrução histórica e o distanciamento crítico da nação como “quadro social” (“*cadre social*”) da memória (HALBWACHS 1925), também esbarrou nas fronteiras que buscou ultrapassar; não discutiu, por exemplo, a experiência colonial francesa, reduzindo-a tacitamente a um “não-lugar” da memória.

A alusão a esta limitação na pesquisa de Nora seria ociosa se ela não provocasse uma reflexão fundamental ao estudo da memória: a relação entre o passado e o presente.³ *Les lieux de mémoire* sugere que a tese amplamente aceita de que a memória é uma construção do presente, de que o presente rege a evocação do passado pode não passar de uma simplificação estoica, fadada ao fracasso. O projeto hercúleo de historicizar a memória nacional francesa acaba por revelar a atualidade do passado, a presença de conteúdos adormecidos sobre os quais não deliberamos. Assim, reinventamos o passado e, sem o saber, continuamos entranhados nele.

A persistência da nação como quadro interpretativo do passado é especialmente notável quando se recorda a experiência colonial no Brasil. A molduragem nacional arremata a memória cultural do colonialismo conferindo-lhe uma estrutura temporal. Os livros de história, os monumentos, ou os acervos documentais estão todos assentados em uma cronologia cujo destino é a nação. Segundo esse modo de dividir e dar sentido ao tempo, a experiência colonial é sempre anterior, ou contrária à nação. A divisão entre o passado (colonial) e o presente

² Entendo por cultural ou coletiva a memória que, em oposição à memória individual, só pode ser gerada e preservada por políticas institucionalizadas. Parto de observações de Aleida Assmann sobre a natureza distinta de processos de recordação individual e coletiva (ASSMANN 1999: 13). Assmann também distingue diferentes modos de memória coletiva. A memória comunicativa, por exemplo, é transmitida de uma geração a outra, em geral até cinco gerações e, depois disso, a sua preservação depende de mídias e políticas estabelecidas (ASSMANN 1999: 15).

³ A alusão seria ociosa porque a limitação já foi apontada, entre outros, por Perry ANDERSON (2009: 161-162) e Michael ROTHBERG (2013: 362-363).

(nacional) implica uma noção de tempo homogêneo e linear, no qual os períodos decorrem sucessivamente. O passado colonial torna-se assim o guardião do tempo da nação, oferecendo-lhe uma história e pré-história. A linha divisória entre o colonial e o nacional, por sua vez, confina a experiência colonial a um passado transcorrido e terminado, equivalente em português ao paradigma verbal mais-que-perfeito.

Neste ensaio, parto da premissa de que para trazer à tona as estruturas que moldam o nosso repertório de lembranças é preciso investigar as engrenagens do esquecimento. O encontro entre o pintor brasileiro Candido Portinari e o mercenário alemão Hans Staden é um caso exemplar de esquecimento, capaz de iluminar alguns meandros da memória colonial. Em 1941, em plena Segunda Guerra, Portinari realiza uma série de desenhos calcados no livro de Hans Staden sobre o seu cativeiro entre os Tupinambás, publicado originalmente em 1557. Esses desenhos só viriam a público em 1998, quase sessenta anos depois, na forma de livro impresso, ao lado do relato e das ilustrações originais de Staden. Qual terá sido o papel atribuído às imagens de Portinari quando finalmente foram publicadas e incorporadas ao âmbito da memória social?

A partir das circunstâncias da elaboração e publicação dos desenhos de Portinari, tentarei abordar questões pertinentes à seleção e transmissão de registros coloniais. Os desenhos em si mesmos traduzem o modo pelo qual Portinari atualizou o que estava “preservado” no “documento histórico” e, portanto, corporificam uma determinada relação entre arte e história. Os elementos constitutivos da elaboração dos desenhos, assim como os seus possíveis efeitos no espectador serão objeto da minha atenção. Como forma de expressão visual de um indivíduo histórico, os desenhos se inscrevem num imaginário pictórico e discursivo sobre o passado da nação. Como os desenhos se situam em relação ao repertório já existente de imagens dos índios? De que modo se relacionam à recepção do relato de Staden no Brasil?

Ao contrário da maioria das traduções e adaptações do livro de Staden, os desenhos de Portinari custaram a ter visibilidade e, mesmo após a sua publicação tardia, continuam periféricos às representações convencionais do passado colonial. A minha análise dos desenhos adquire uma dupla função: arrancá-los do esquecimento, trazendo à tona os seus elementos singulares e mesmo transgressores e, ao mesmo tempo, refletir sobre condições mais amplas da construção da memória cultural do

colonialismo no Brasil.⁴ Dividi este ensaio em cinco partes. Em primeiro lugar, traço as circunstâncias que levaram Portinari a recriar imagens de Staden, e em seguida, os modelos em relação aos quais devemos situar os desenhos: as traduções e adaptações do livro de Staden no Brasil, e a tradição pictórica dos índios que os desenhos parecem recriar. Na quarta parte, discuto em que medida a moldura antropofágica da publicação dos desenhos em 1998, *Portinari devora Hans Staden*, conduz a uma instrumentalização das imagens que impede a sua força mobilizadora. Na conclusão, retorno à principal imagem de Portinari, *Staden e índio*, e exploro a singular temporalidade para a qual transporta a espectadora.

1 O convite para ilustrar o Brasil

Na década de 1930, Portinari já era o pintor mais requisitado por instituições brasileiras e gozava de reputação internacional. Nesse mesmo período, recebeu uma série de convites no Brasil e no exterior para realizar obras grandiosas como os três painéis do pavilhão do Brasil na Feira Internacional de Nova York (1939), os afrescos do Ministério da Educação no Rio de Janeiro (1937-38), e os murais em têmpera na Fundação Hispânica da Biblioteca do Congresso (1941-42).⁵ Em 1940 era inaugurada a exposição individual do artista no MOMA, cujo título “Portinari of Brazil” mostra que a ideia de uma arte brasileira tornara-se inextricável do nome Portinari.

Em 1940, pouco antes de viajar a Nova York para o *vernissage* da exposição no MOMA, Portinari recebeu do editor nova-iorquino George Macy a proposta de ilustrar uma edição norte-americana do livro de Hans Staden. Macy fundara o Limited Editions Club em 1929 com o intuito de publicar luxuosas edições, sempre ilustradas por renomados artistas gráficos, especialmente de clássicos da literatura, para um número restrito de leitores associados ao clube.⁶ Macy chegou a Portinari por intermédio do editor José Olympio, quando lhe pediu a recomendação de um artista para ilustrar uma edição especial de Staden. Após conhecer obras do pintor no Pavilhão Brasileiro da Feira Mundial de Nova York enviou-lhe uma proposta.

⁴ Este estudo integra um projeto mais amplo sobre a memória do colonialismo, no qual investigo mídias e políticas estabelecidas no curso do século XX.

⁵ São três os painéis: “Jangadas do Nordeste”; “Cena Gaúcha” e “Festa de São João”. Ver: <<http://museucasadeportinari.org.br/candido-portinari/linha-do-tempo/de-1940-a-1945>>.

⁶ Texas Archival Resources Online: <<http://www.lib.utexas.edu/taro/uthrc/00197/hrc-00197.html>>.

Portinari aceitou prontamente e, em um ano, em 1941, fez uma remessa com vinte e quatro desenhos. É grande o desapontamento de Macy ao receber a encomenda. Em carta a Portinari explica as razões do seu desgosto e pede ao artista que refaça as ilustrações, numa “segunda tentativa” (“*second trial*”).

Macy faz alusão às obras que Portinari expôs na Feira Mundial de 1939 e no Moma em 1940 para justificar a expectativa de que receberia trabalhos como aqueles que tinha visto e admirado anteriormente.

Now the drawings which you do send me are nothing like those drawings at all. They are not as simple, they are not as realistic. I feel sure that my own customers would not like them, would not find them intelligible.

It pains me to have to send you this letter, and to ask you whether you will not make a different trial. When I first examined this package of drawings, I thought that you were probably attempting to make pictures, which would look like the pictures made by the cannibals whom Hans Staden met. That seemed a good idea, even though some of the readers of the book would not find it pleasing. But then I had to discard this notion, when I found that you had placed wash over many of the drawings; for the wash certainly robs the drawings of the clever primitive quality (MACY 1941: Acervo do Projeto Portinari).

Portinari não se faz de rogado e envia a Macy uma resposta contundente:

I like the illustrations I made for Hans Staden and I am sure they are good. I did not know that I had to do those illustrations to fit your own taste or your customer's. If you had told me so, I would have refused, because I am not accustomed to do anything to please the public. I always do what I believe is good, and gives me pleasure. If others get enjoyment out of my work the better for them and for me. I have to express myself as I feel it and not the way you or anybody else does. [...] I am sorry to tell you that I will not try to do the kind of drawings, which you had been expecting me to do. I hope you will find another artist to do that (PORTINARI 1941: Carta a Macy. Acervo do Projeto Portinari).

Os desenhos, devolvidos a Portinari por correio expresso, permaneceriam inéditos até 1998, por quase sessenta anos; e desde 1941 os originais jamais foram expostos em conjunto.

Embora não seja possível esmiuçar aqui os motivos da reação de Macy, gostaria de fazer algumas observações sobre a carta. As supostas qualidades “primitiva” e “realista” que Macy esperava ver nos desenhos são indiretamente atribuídas aos painéis que Portinari expôs na Feira Mundial de NY: “Jangadas do Nordeste”, “Cena Gaúcha” e “Festa de São João”, que têm por tema o trabalho e o trabalhador em diferentes paisagens regionais (FABRIS 1996: 66-70). Embora

apresentem elementos modernistas, o retrato que oferecem da realidade social brasileira guarda um “diálogo com uma idéia de arte enformada pelos valores plásticos de uma tradição realista” (FABRIS 1996: 46). Além disso, a ênfase dada ao trabalho nos painéis convergia com o ideário da política cultural do governo Roosevelt:

Sem ter a intenção de fazer propaganda para o Estado Novo e sem conter uma mensagem política direta e revolucionária como os Muralistas Mexicanos, Portinari se adequava muito bem ao gosto do governo norte-americano. Ele tinha muita semelhança estética com as obras dos artistas da FAP [Federal Art Project],⁷ que em geral, promoviam o lema – o “trabalho reconstrói a nação” – e os feitos do governo Roosevelt (MARI 2007: 390).

Provavelmente embevecido com as paisagens ordeiras de trabalhadores típicos de regiões do Brasil, Macy rechaça a violência retratada nos desenhos, sobretudo as cenas de canibalismo e a brutalidade da guerra colonial. Alega que o livro de Staden “is not completely full of this sort of horror” e que esperava receber “some simple landscapes of the country [...] and some simple lithographs of the Indians of that day”. Os desenhos de Portinari travam um diálogo ao mesmo tempo livre e fiel com as gravuras originais. Os seus traços incisivos exploram a dramaticidade da guerra e do canibalismo, e expõem o efeito aniquilador da guerra colonial.

Além de lamentar a ausência de realismo e de paisagens amenas, Macy desaprova a deturpação do “primitivismo” do desenho. Por primitivo parece entender uma forma de expressão autêntica, selvagem, e não-europeia, aceitável enquanto tal, mas irremediavelmente comprometida nos desenhos pela presença da aguada, ou seja, pela intervenção de uma técnica que indica o caráter artificial e construído da obra. A exasperação de Macy com o modernismo dos desenhos também diz respeito à função que desempenhariam como ilustrações de um livro dotado de valor histórico-documental. Naquele momento atribuía-se ao relato, sem qualquer problematização, o conhecimento positivo do passado. Na edição norte-americana de 1928 o tradutor Malcolm Letts reafirma a veracidade do relato e dos desenhos: “the fact is that in every page of this book Staden stands out as his own witness for truth. The fact that he saw what he tells us he saw, and suffered the vicissitudes he describes, cannot I think, be doubted by anyone who has read his narrative with attention.” (*apud*

⁷ Informações sobre o *Federal Art Project* estão disponíveis em: <<http://depts.washington.edu/depress/FAP.shtml>>.

WHITEHEAD 2008: 165). Macy parece repudiar as ilustrações de Portinari por perceber nelas a intrusão de elementos artísticos e ficcionais no âmbito realista e factual da verdade histórica.

A exigência de realismo e simplicidade, ou seja, de transparência nas ilustrações remete diretamente à relação entre arte e história, entre o pintor e o testemunho histórico. Portinari, que admirara *Guernica* de Picasso, concedia-se liberdade para escolher a forma de representar eventos históricos. Concebe as ilustrações não como “arquivos” (*Speicher*), antes como “motor” (*Motor*) da memória, para empregar os termos de Arno Gisinger ao caracterizar a atitude do historiador e do artista em relação às mídias visuais (GISINGER *apud* CORELL 2000: 26). No entanto, se textos e imagens documentais não são reproduções ou reflexos da realidade, e como reconhece Gisinger, a distinção entre história e arte não é estanque: ambas resultam de operações e escolhas formais. Por um lado, os desenhos de Portinari são assumidamente interpretações das xilogravuras originais. Por outro, não anulam a distinção entre documento histórico e criação artística; não querem tomar o lugar das ilustrações originais. A relação que travam com o registro original é mais do que uma simples dissociação. Não suspendem a referencialidade ao livro de Staden, pelo contrário, eles a retêm. São várias as marcas de indexicalidade (cf. KRUSE 2014: 773): a presença de Staden nos desenhos mantém o vínculo com a narrativa de primeira pessoa e a sequência dos desenhos reencena os eventos narrados no livro. A indexicalidade dos desenhos é fragmentada, e, portanto, moderna; eles tratam o documento histórico como matéria-prima para estilizar a representação visual do passado. Contrariam as expectativas de Macy porque se recusam a *ilustrar* o passado e o Brasil, em qualquer sentido da palavra, seja por meio de retratos de índios ou de paisagens típicas.

2 Staden por Lobato

Em que medida a abordagem que Portinari dá às ilustrações de Staden evoca as formas de circulação do relato de Staden no Brasil? Em 1940, graças ao trabalho editorial de Monteiro Lobato, o relato já havia saído do esquecimento. Em 1927 Lobato publicou no Rio de Janeiro *As aventuras de Hans Staden*, adaptação literária do original alemão para um público infanto-juvenil, que se tornaria um enorme

sucesso, com inúmeras reedições até os dias de hoje. Em 1924 Lobato editou uma versão revista e modernizada da tradução de Alberto Löfgren e a publicou pela Companhia Editora Nacional no primeiro volume da série chamada “Brasil Antigo”: *Meu cativo entre os selvagens do Brasil*. No prefácio à tradução, Lobato reconhece a distância abissal que separava a edição original do livro de Staden daqueles sujeitos cuja memória preservava no presente. A memória dos ancestrais do Brasil, os selvagens, estaria ameaçada pelo fato de que o original se tornara “incompreensível e indigesto”. Para Staden adequar-se “ao paladar do presente” era preciso abreviar e modernizar o texto traduzido.

Pelas mãos de Lobato o texto de Staden adquiriria duas encarnações, e duas formas de circulação. A tradução para o português “ordenada literariamente” dirigia-se a um público letrado amplo, e fazia parte de um projeto editorial dedicado à formação de um acervo textual da coleção “Brasil Antigo”. A adaptação infanto-juvenil oferecia a narrativa de um herói estrangeiro cuja assimilação aos Tupinambás permitia a identificação dos leitores/ouvintes com os ancestrais da nação.

No prefácio às *Aventuras* Lobato compara Staden ao Robinson Crusóe de Daniel Defoe e atribui a discrepância na memória dos heróis exclusivamente à sua história de transmissão:

As aventuras de Robinson Crusóe constituem talvez o mais popular livro do mundo. Da mesma categoria são estas de Hans Staden. Se as de Robinson tiveram a divulgação conhecida, proveio de passarem às mãos de crianças em adaptações conforme a idade, e sempre remoadas no estilo, de acordo com os tempos. Com Staden tal não sucedeu - em consequência foram esquecidas. Quem lê, ou pode ler, o livro de Defoe na forma primitiva em que aparece? Os eruditos. Também só os eruditos arrostam hoje a leitura dos originais de Staden. Traduzidas ambas, porém, em harmonia moderna, toante com o gosto do momento, emparelham-se em pitoresco, interesse humano e lição moral. Equivalem-se. Anos atrás tivemos a idéia de extrair do quase incompreensível e indigesto original de Hans Staden esta versão para as crianças - e a acolhida que teve a primeira edição, bastante larga, leva-nos a dar a segunda. Traz à guisa de prefácio estas palavras que ainda não são descabidas:

“É inestimável o valor das memórias de Hans Staden, o aventureiro alemão que esteve prisioneiro dos tupinambás durante o ano de 1554. Representam o melhor documento daquela época quanto aos costumes e mentalidade dos índios.” (LOBATO 1972: Prefácio à segunda edição, s. p.).

O modelo adotado por Lobato para se recordar Staden é o da *Robinsonade*, nome dado ao gênero literário que se formou a partir do surto de imitações do romance de Defoe. Uma definição minimalista da *Robinsonade* seria a narrativa de um herói que,

isolado numa ilha selvagem, refaz os desígnios da sua cultura pelos próprios meios. Como uma espécie de parábola das fronteiras que separam natureza e cultura, selvageria e civilização, Crusoé tornou-se a ficção-chave da memória colonial europeia. Crusoé e as *Robinsonaden* cristalizam um momento particular do encontro entre os europeus e os índios americanos: a invenção de uma poética, de um imaginário literário sobre o Novo Mundo, no qual a selvageria é a marca incontestável de alteridade.

O projeto de Lobato de equiparar a memória de Staden à de Crusoé não transforma os selvagens em construção de um estado original da humanidade, ou no outro especular de um eu europeu, mas em ancestral da nação brasileira. O afastamento abrupto de Staden da sua cultura europeia original e a proximidade e a familiaridade extraordinárias com os costumes nativos adequam-se aos propósitos de Lobato. Pois é justamente na medida em que o cativo de Staden provoca a indianização do prisioneiro alemão que Lobato pode representar a história colonial de um ponto de vista intermediário – nem selvagem nem europeu – e primordialmente brasileiro. A assimilação de Staden adquire uma função educativa. Dona Benta, no papel de narradora exemplar, confinada ao espaço doméstico-familiar, encena um modelo intergeracional, escrito e oral, de transmissão do relato: “Dona Benta não poderia deixar de contar a história de Hans Staden aos seus queridos netos - como não poderão as outras avós e mães de repeti-la aos seus netos e filhos.” (LOBATO 1972: Prefácio à segunda edição, s. p.). À semelhança do romance de Lobato, as lendas de Portinari chamam o herói, de um modo familiar, simplesmente de “Hans”.

O retorno de Staden ao Brasil do século XX foi em larga medida mérito de Lobato. Além de duas adaptações para o cinema, inúmeras traduções e recriações do texto e da iconografia originais seriam produzidas ao longo do século. A adaptação do próprio Lobato, *As aventuras de Hans Staden*, continua a ser reeditada. A decisão de Lobato de tornar disponíveis ao público a tradução do original e a recriação literária teria consequências duradouras. Por um lado, a consciência que Lobato tinha da historicidade das traduções abriu o caminho para novas versões do original alemão. Estas traduções, na medida em que evocavam a materialidade da publicação original, mantinham uma tensão crítica entre o arquivo colonial e a memória cultural. Por outro, a moldura da adaptação de Lobato, que transforma a assimilação de Staden em instrumento para a formação de uma identidade brasileira, naturalizou um duplo

anacronismo: a visão dos ameríndios como ancestrais do Brasil e a projeção teleológica de uma identidade nacional sobre o passado colonial.

O encontro entre Portinari e Staden é inconcebível sem a presença, direta ou indireta, de Lobato. A liberdade de Portinari em relação às ilustrações originais, por um lado, e a preocupação em preservar a referência ao livro original como documento histórico, por outro, ecoam as duas formas de circulação que Lobato conferiu ao relato. Há, contudo, uma grande diferença entre o Staden de Portinari e o de Lobato: seja na tradução ou na adaptação, Lobato contribui para a sobrevivência do arcabuzeiro no mundo das letras. Portinari é o primeiro a “modernizar” as imagens de Staden, a recriar a iconografia quinhentista pela linguagem das artes visuais do seu tempo. Portinari o faria de modo *sui generis* – mesmo em relação aos retratos de índios que fizera antes, ou aos que ainda faria depois de 1941.

3 O traçado da guerra colonial

A escolha do desenho como mídia para a recriação das xilogravias originais é em si mesma dotada de significado. Anna Teresa Fabris observa que a Mostra de Arte Social, organizada em 1935 pelo Clube de Cultura Moderna no Rio de Janeiro, e da qual Portinari participou, privilegiou gravura e desenhos, por serem “considerados mais congeniais à reportagem política e à sátira social” (FABRIS 1996: 54; 2005: 85). Com base na conferência que o escritor Aníbal Machado proferiu no encerramento da Mostra, Fabris recupera a “justificativa para o fato de a maior parte dos trabalhos expostos ser de natureza gráfica”. Machado entende que o desenho e a gravura haviam há muito tempo abraçado uma “arte objetiva, realista e popular” e que nisso residia a sua afinidade com a pintura mural. As artes gráficas e a pintura mural representariam alternativas ao “transe difícil” por que passava a pintura, voltada excessivamente para si mesma e afastada do público e da realidade. Ainda segundo Machado, a obra de Portinari, inclusive a pintura, “já está a caminho da pintura mural” (MACHADO *apud* FABRIS 1996: 54).

Embora a tarefa de criar ilustrações para a edição norte-americana de Staden necessariamente envolvesse a técnica do desenho e sua reprodução em xilogravura, o desenho representava um meio diferenciado da pintura, oposto à monumentalidade e à grandiosidade pictóricas. O fato de as imagens traçadas por Portinari dos Tupinambás

se afastarem da representação pictórica convencional do índio relaciona-se às qualidades intrínsecas do desenho. Isto não impediu Portinari, pintor formado pela Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, de travar um diálogo direto com a tradição pictórica. A imagem mais importante da série de desenhos evoca um momento icônico da tradição romântica indianista da pintura dos índios, *O último Tamoio*, de Rodolfo Amoedo, de 1884. A evocação, como se verá mais adiante, permite ao espectador refletir sobre as representações canônicas dos índios e o uso das artes visuais na construção da memória cultural.⁸

O potencial dos desenhos enquanto mídia da memória cultural nos anos 1940 também diz respeito aos contextos definidos pela ascensão da fotografia e pela política cultural do Estado Novo. O valor dos desenhos é determinado em contraposição à técnica da fotografia que no decorrer do século XX passa a exercer um papel decisivo na representação social dos índios e redefine o *status* das mídias artesanais. A particularidade da arte do desenho também deriva do fato de que a pintura, mural ou de cavalete, ainda detinha o privilégio de produzir imagens oficiais do Brasil. Estas imagens, notadamente, não incluíam as batalhas que levaram à dizimação das populações indígenas no século XVI registradas no livro de Staden – e nos desenhos de Portinari.⁹

Produzidos em 1941 a nanquim bico-de-pena e aguada, à exceção de um único desenho a cores (*Índio e Hans*), os desenhos exibem notável mestria técnica e expressiva. Predomina um traço rápido e vivo, que parece acompanhar a atmosfera turbulenta das aldeias (veja a imagem 1). Sobre o fundo plano, flutua uma moldura arredondada, na qual figuras de índios aparecem rodeando um solo escuro feito a aguada e bico-de-pena. Na margem inferior, onde canoas estão ancoradas à praia, as linhas do desenho tornam-se rarefeitas, todos os detalhes esmorecem, como se o vazio antecipasse o desaparecimento da aldeia e seus habitantes (veja a imagem 2).

⁸ Sobre a função da pintura no projeto político do Segundo Reinado de construção de uma memória nacional, ver SCHWARCZ, 2000. Sobre o uso e o questionamento de repertórios novecentinos na arte contemporânea, ver OLIVEIRA, 2014.

⁹ A autora agradece a autorização para reprodução e publicação das imagens prontamente concedida pelo Projeto Portinari (cf. <http://www.portinari.org.br/>, 22 Mar. 2016).

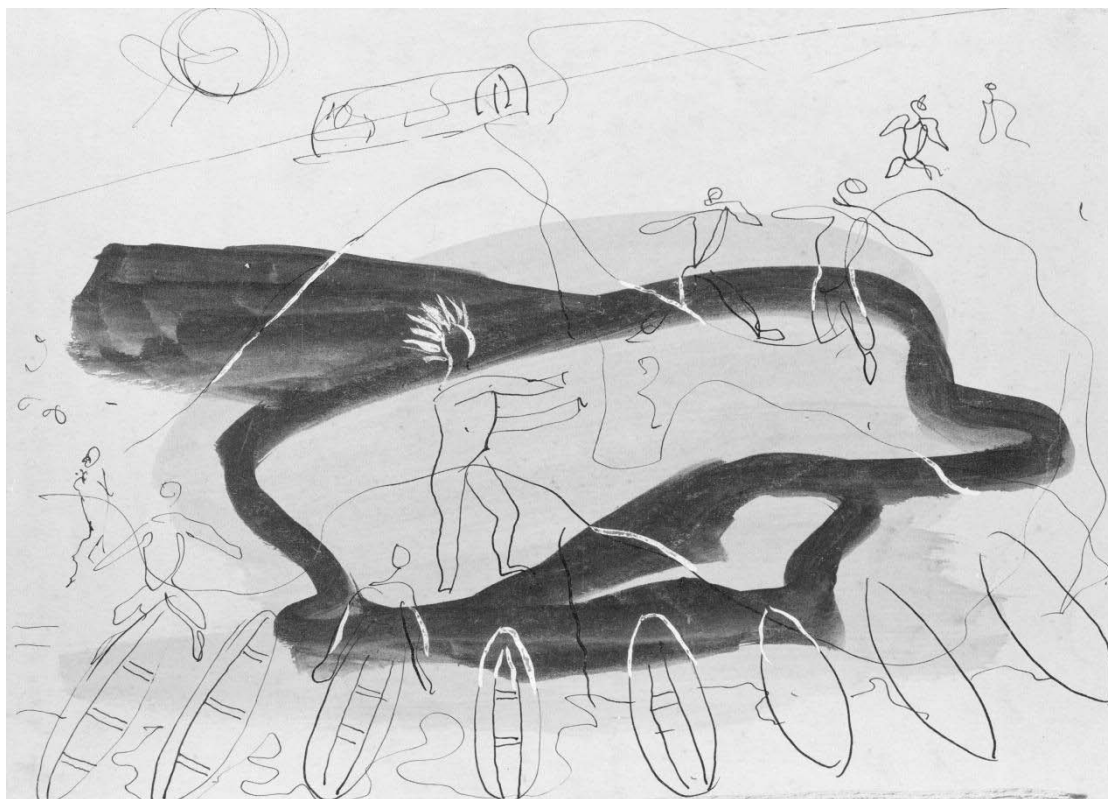


Fig. 1. *Índio e canoas*. Candido Portinari, 1941.



Fig. 2. *Índios atirando*. Candido Portinari, 1941.

As aldeias dos índios são tipicamente envolvidas por uma cerca e destacadas de qualquer localização específica; à semelhança de outras imagens de aldeias, mesmo as que retratam cenas cotidianas, a atmosfera é de agitação: figuras em rotação, quase flutuantes, fazem guerra sobre a mancha da aguada, que se torna cada vez mais sombria à medida que aumentam a morte e a destruição (veja a imagem 2). Vistas em seu conjunto, a maioria das imagens guardam da iconografia original a dimensão narrativa: são discerníveis as cenas de uma série de ritos que culminam na captura e execução do inimigo (veja a imagem 3).



Fig. 3. *Hans preso pelos índios*, Candido Portinari, 1941.

Contudo, tendem a dissociar o desmembramento e o consumo da vítima, de modo a enfatizar a fragmentação e a putrefação de cadáveres. A distorção anatômica aqui

serve para destacar as partes, e enfocar exclusivamente os restos de corpos humanos (veja a imagem 4).¹⁰



Fig. 4. *Restos de homem*. Candido Portinari, 1941.

Uma imagem claramente se destaca da demais. Um pouco maior e colorida a crayon, não retrata uma ação belicosa, mas duas figuras serenas: *Índio e Hans*, diz a legenda. Deitado sobre uma esteira um índio enfermo, um guerreiro, a julgar pelas escareações rituais e a pintura corporal, estende o seu braço na direção de Staden, que está sentado ao seu lado, de costas e meio perfil, visivelmente envelhecido, possivelmente no lugar de pajé ou curandeiro. A imagem, que evoca episódios de doença e morte entre os índios descritos no texto de Staden, adquire um sentido próprio. Não corresponde a uma imagem original de Staden, ou ao relato de cativo como um todo, e afasta-se da sequência de ações à qual todas as outras imagens remetem. A imagem do índio doente e de Staden quieto não apenas suspende a ação, como também revela a sua

¹⁰ Sobre a distorção acadêmica como um recurso expressivo característico da obra de Portinari, ver FABRI 1996: 70.

inutilidade. Staden, que nas xilografias originais aparece participando ativamente de todos eventos, recolhe-se ao papel de testemunha silenciosa (veja a imagem 5).

Por se destacar dos demais desenhos, a espectadora é levada a tomar a imagem como uma chave interpretativa do conjunto dos desenhos. A diferença entre as ilustrações de Staden e as de Portinari é notável. Ao invés de pretenderem *ilustrar*, os desenhos modernistas põem o catifeiro de Staden e o desfecho da guerra colonial numa nova luz. Enquanto as xilogravuras originais ressaltam o confronto violento entre índios e colonizadores europeus, os desenhos de Portinari destacam um índio moribundo e um europeu impassível, o efeito devastador da colonização nas populações indígenas.¹¹ O retrato de Portinari da morte de um índio contraria as premissas de representações convencionais do passado colonial: o que se torna visível e memorável não é a resistência, a assimilação, ou o sacrifício, mas algo irreconciliável: a morte dos antigos Tupinambás.



Fig. 5. *Índio e Hans*. Candido Portinari, 1941.

¹¹ Diferentemente do Caribe, México ou Peru, a propagação de doenças no Brasil ocorreu somente em meados do século XVI. Assim, no Brasil, foi a partir do início da colonização, com o agravamento da guerra colonial e a escravização dos indígenas, que as doenças se propagaram e levaram ao extermínio dos povos Tupi-Guarani (METCALF 2005: 119-120).

Ao cristalizar um momento histórico particular, o desaparecimento dos povos Tupi-Guarani que viviam ao longo da costa brasileira, os desenhos de Portinari transformam-se no que Pierre Nora chamou de *lieux de mémoire*, lugares da memória. A diferença entre história e memória depende da noção de que “there are *lieux de mémoire*, sites of memory, because there are no longer *milieux de mémoire*, real environments of memory” (NORA 1989: 12). Ao chamar a atenção para a corporificação de uma memória consciente, os desenhos de Portinari explicitam a ruptura intransponível entre história e memória. A força dos desenhos de Portinari emana de uma temporalidade incomum, que se caracteriza pela ausência de elementos antecipatórios de natureza soteriológica ou histórico-nacional. O enquadramento histórico-nacional será o ônus da publicação dos desenhos em 1998. O componente religioso impregna o modelo da pintura romântica, ao qual Portinari alude para dele poder se afastar.

4 A moldura antropofágica

Em 1998 publica-se a primeira e única edição das ilustrações de Portinari, com o apoio do Deutsche Bank e do Ministério da Educação. O título *Portinari devora Staden*, estampado na capa vermelha, evoca a retórica modernista cunhada originalmente por Oswald de Andrade no Manifesto Antropofágico. Quando se toma a invenção da antropofagia como metáfora de construção de identidade, é compreensível a tentação de dar aos desenhos uma moldura antropofágica. A atitude de Portinari em relação aos originais de Staden pode ser interpretada como “antropofágica”. Na medida em que incorpora os originais à própria linguagem, pode-se estabelecer uma continuidade entre o seu gesto e o programa de devoração de textos culturais produzidos no passado do país – e no passado e presente da Europa. Mas, se a antropofagia é, ao mesmo tempo, estratégia de resistência e de afirmação de identidade, seria necessário determinar o que os desenhos afirmam.

O impulso de assimilar o trabalho de Portinari ao modelo antropofágico levou os editores a incluírem uma nova tradução da narrativa de Staden e reproduções da iconografia original. O leitor/espectador é convidado a considerar os desenhos, que aparecem estrategicamente após o texto original de Staden, como resultantes do gesto antropofágico do artista em relação à matéria-prima “estrangeira”. Deste modo, a

recuperação oficial brasileira-alemã dos desenhos de Portinari estiliza o pintor em um antropófago, capaz de reafirmar a sua criatividade singularmente brasileira ao transformar o original europeu. Essa interpretação, no entanto, distorce o contexto e o sentido dos desenhos. Omite o fato de que os desenhos foram feitos em plena Segunda Grande Guerra, que não atenderam a expectativa de Macy de receber uma ilustração autenticamente brasileira do passado da nação. Ignora que os desenhos resistem a qualquer representação celebratória ou mesmo reconciliatória do passado.

Além da escolha do título, da capa e da folha de rosto que emprestam um tom celebratório à publicação, o livro traz textos do historiador Fernando Novais e do crítico de arte Olívio Tavares de Araújo, impressos respectivamente após a “História verídica” e os desenhos inéditos. O fato de a criação artística e o registro histórico não se desgarrarem no momento da publicação tardia é altamente significativo: possibilita a referencialidade ao passado colonial documentado por um “estrangeiro” e reinterpretado por um artista brasileiro e, ao mesmo tempo, resguarda a separação entre arte e história. Novais explica que se trata do testemunho de um Brasil entre aspas, anterior à nação e ao Estado. Situa a experiência de Staden, 1547-1555, no período decisivo da colonização portuguesa, sem se ater a elementos internos ao texto, e ressalta grosso modo a importância do livro como articulador de um imaginário “fundamental na montagem da colônia portuguesa, substrato de nossa posterior emergência na história” (NOVAES 1998: 93). Novaes, entretanto, não esclarece o conteúdo deste “substrato”, colonial e imaginário, que passaria a integrar a memória da nação.

No seu ensaio sobre a arte de Portinari, o crítico Tavares afirma que a modernidade das ilustrações não cancela a solidez acadêmica da formação do artista. O objetivo de Tavares não é interpretar os desenhos, mas o legado da obra de Portinari, que residira numa modernidade específica, capaz de dar “corpo” a um “Brasil épico” (TAVARES 1998: 142). O nexos que se estabelece entre arte e história em *Portinari devora Staden* envolve uma série de distinções que culminam na assimilação do passado colonial a uma perspectiva nacional e na declaração de independência e modernidade da arte brasileira. A tônica da publicação permanece, de forma mais ou menos tácita, a história e a memória nacionais. O efeito deste viés parece ser menos a crítica do que a inversão, ou superação do passado colonial. Na chave de leitura oferecida pela retórica antropofágica, as ilustrações resultam do

consumo alegórico do arquivo colonial e conduzem à afirmação da identidade do artista brasileiro. Da perspectiva do discurso histórico e crítico, o registro colonial e as ilustrações aparecem, retrospectivamente, como “substrato” da “emergência” histórica da nação e “corpo” da representação artística moderna de um “Brasil épico”. Uma das consequências dessas interpretações é a sublimação da violência colonial retratada nos desenhos. O tema dos desenhos é menos a afirmação do outro canibal do que a revelação do seu extermínio.

5 A despedida de *O último Tamoio*

Um modelo à primeira vista insuspeito, em seguida bastante evidente do desenho *Índio e Hans* é *O último Tamoio* de Rodolfo Amoedo, exposto pela primeira vez em 1883 em Paris, e em 1884 no Rio de Janeiro.¹² Não pretendo sugerir que Portinari tenha tomado a pintura de Amoedo como base para a sua ilustração. Antes, que a pintura tão sugestiva e paradigmática de Amoedo integrava o seu horizonte, destacava-se do repertório a partir do qual criou os seus desenhos. Vale a pena lembrar que Portinari foi aluno de Amoedo na Escola Nacional de Belas Artes (FABRIS 1996: 22) e que o legado do mestre integra desde o início a formação do discípulo. A justaposição do desenho de Portinari e da pintura de Amoedo conduz a uma série de interrogações sobre a relação entre imagem e literatura, pintura e tradição.

Já se observou que o indianismo na pintura difere do da literatura, que tanto lhe serviu de inspiração (CAVALCANTI 2007: 2). Se na literatura há o elogio de heróis guerreiros, de batalhas e romances, na pintura predominam os momentos trágicos de personagens mortos ou morrendo (Aimbiré, Atalá, Lindoia ou Moema). *O último Tamoio* é típico nesse sentido: retrata Aimbiré expirando, ou já morto. Também é típico por remontar os seus personagens, o guerreiro Aimbiré e o padre Anchieta, a uma fonte literária, a *Confederação dos Tamoios* de Gonçalves de Magalhães (1857) (JORGE 2010: 122). A correspondência entre o quadro de Amoedo e a epopeia de

¹² <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1230/o-ultimo-tamoio> (22/03/16)

Magalhães é objeto de uma controvérsia que, curiosamente, gira em torno apenas da figura de Anchieta.

A representação literária da morte de Aimbiré como sacrifício fundador da nação, e do jesuíta Anchieta como mediador do conflito entre portugueses e tamoios ainda é a interpretação convencional do quadro (MIGLIACCIO 2015: 175). A legenda explicativa dada ao quadro na Exposição Geral de Belas Artes no Rio de Janeiro, de 1884, já inaugurava o uso da fonte literária: “O padre Anchieta encontra em deserta praia, o cadáver de Aimbiré, o chefe dos Tamoios, e o contempla comovido antes de prestar-lhes os últimos deveres de sacerdote cristão.” (*apud* SCRICH 2009: 385). O sentido que a legenda dá ao quadro deriva de ofertas do texto: a comoção de Anchieta com o altivo Aimbiré, que prefere morrer em liberdade a deixar-se escravizar pelos portugueses, e a cristianização do herói indígena, que ainda receberá o sacramento da extrema-unção do sacerdote católico. Na extrema-unção, cuja função é remir os pecados e suavizar a transição para a vida eterna, culmina a leitura redentora-nacionalista que Magalhães e o autor da legenda fazem da morte do guerreiro Aimbiré.

A retomada do debate sobre o quadro de Amoedo relativiza a correspondência com a epopeia de Magalhães. Gonzaga Duque já observara que o jesuíta aparece em trajes franciscanos, e que ao contrário do convincente Aimbiré, o “naturismo do artista claudica[va] no typo de Anchieta” (GONZAGA DUQUE [1905] 2008: 13). Aderindo a uma hermenêutica da suspeita, Scrich defende a tese de que Anchieta é destituído de genuína piedade, ou foi tomado de arrependimento, quando já era tarde. O retrato de Anchieta seria crítico, ecoaria as tensões entre o Império e a Igreja, e denunciaria a ambiguidade moral do personagem. Ainda assim, a sugestão de que Anchieta apareceria como uma espécie de Judas, cuja traição durante a Guerra dos Tamoios teria precipitado a morte do herói, reitera que a pintura de Amoedo segue um modelo sacrificial. Aimbiré, de braços abertos, espelharia a gravura de Gustave Doré de 1870, *Cristo morto*. Penso que, independentemente da filiação do quadro a obras literárias ou pictóricas, o repertório de formas e gestos é de natureza sacrificial. A presença de Anchieta, pronto para dar a extrema-unção, ou para entregar-se à contrição dos próprios pecados, acena para a possibilidade de redenção, e a pose penitencial de Aimoré convida à interpretação sacrificial, e, portanto, celebratória, da sua morte.

O desenho de Portinari, *Índio e Hans*, alude à tradição pictórica de personagens índios mortos em pose sacrificial. Não é difícil imaginar o anônimo índio de Portinari, o corpo inerte no chão, o braço levemente estendido, lado a lado de *Moema*, de Vítor Meireles e do *O último Tamoio* de Amoedo. O alinhamento das imagens, contudo, releva as diferenças. *Moema* e *O último Tamoio* integram paisagens selvagens, os seus corpos são devolvidos à praia, naturalmente retornados à terra natal. Ambos são literalmente incorporados ao solo, ao território nacional. No desenho de Portinari, o índio está deitado sobre uma esteira, rodeado de artefatos, um vaso de cerâmica, uma pequena talha. A paisagem que o índio integra é a da própria cultura. Ao contrário de Anchieta, que acolhe espiritualmente e fisicamente Aimbiré, Staden não recebe o guerreiro em seus braços, apenas assiste, imóvel, à sua morte. Anchieta atua de frente para o espectador, dramatiza a sua relação com a vítima, e sinaliza, em virtude do seu sacerdócio, o poder de mediar e transcender a morte. Staden está virado de costas e meio perfil, recolhido em atitude de resignação. A imagem, como já disse, marca a suspensão de toda a ação. A morte em *Índio e Hans* não implica continuidade, e por isso não encena o nascimento, nem participa da biografia da nação.

Ambas as imagens olham para trás, retrocedem no tempo para antecipar um futuro do passado. São rememorativas e antecipatórias – como Jano, o deus romano que tinha duas faces, uma voltada para frente, a outra para trás. Mas a semelhança na temporalidade das imagens acaba aqui: o último Tamoio, já diz o título, canta o fim de um povo, cujo sacrifício prenuncia a emergência e a libertação de uma nova nação. A guerra contra os índios era dos lusos, e pertence ao passado. O conflito iniciado pelos Tamoios culminaria na emancipação dos brasileiros. O corpo de Aimbiré foi devolvido à praia, os olhos estão fechados, o guerreiro está morto, a tragédia chegou ao fim.

Em *Índio e Hans* somos contemplados pelos olhos abertos do guerreiro. O presente capturado na imagem atualizada do passado invade o presente do espectador – como se nos olhos do guerreiro, continuamente voltados para nós, perdurasse a sua morte iminente. A imagem incomoda porque o seu espelhamento imperfeito nos faz perguntar quem olha quem. Staden parece olhar para o índio que olha em nossa direção. E nós olhamos a imagem, o índio, a testemunha que o acompanha, hesitantes se nos colocamos dentro ou fora dessa constelação, dessa estranha presença do passado. É na longa duração da imagem e da história que presentifica, no evento

inacabado, porque reiterado há séculos, nas linhas e cores que ameaçam esmorecer, quase oníricas, que reside a sua tensão. Essa tensão, entre lembrar e esquecer, passado e presente, colônia e nação, cabe a nós, que a olhamos, acolher.

Cético da memória coletiva ou cultural, e estudioso apaixonado de monumentos, o historiador Reinhart Koselleck advertiu que é preciso perguntar sempre quem são os atores do passado que queremos recordar, quais os acontecimentos, e que forma daremos à nossa recordação (KOSELLECK 2010: 246). Os desenhos de Portinari têm a capacidade de politizar a memória porque provocam no espectador um duplo estranhamento: do arsenal de formas e repertórios visuais de rememoração do passado; dos velhos arcabouços temporais usados na construção da memória coletiva. Os desenhos mostram que os tempos da nação e da salvação constroem o poder mobilizador da memória. Produzem a ilusão de uma homogeneidade e linearidade que confina a um passado mais-que-perfeito a memória da experiência colonial. A imagem *Índio e Hans* perturba essa organização temporal. Continuamente nos obriga a considerar que relação os desenhos guardam com o nosso presente, e o que pretendemos fazer com eles no futuro.

Na história de transmissão dos desenhos de Portinari articulam-se “quadros sociais” através de linguagens e contextos que são transnacionais e transculturais (ROTHBERG 2009). Os desenhos são encomendados por um editor nova-iorquino, *O último Tamoio* é pintado em Paris, o livro de Staden, o primeiro livro ilustrado sobre o Brasil, é publicado na Alemanha. Contudo, os conflitos e interesses dos diversos contextos transnacionais revelam que a nação pesa, ainda, na recordação do passado colonial. Tentei mostrar que uma das razões do longo esquecimento e da relativa invisibilidade dos desenhos de Portinari reside em sua capacidade de desordenar o tempo da nação e assim propiciar a formação de uma contramemória. Ao desmanchar molduras e conteúdos da memória dominante, os desenhos suspendem a fronteira entre o passado e o presente, e expõem a irrevogabilidade, a atualidade desconcertante da experiência colonial da nação.

Imagens disponíveis online

Fig. 1 - <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/734> (Acesso em: 22 Mar. 2016)

Fig. 2 - <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/740> (Acesso em: 22 Mar. 2016)

Fig. 3 - <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/746> (Acesso em: 22 Mar. 2016)

Fig. 4 - <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/737> (Acesso em: 22 Mar. 2016)

Fig. 5 - <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/748> (Acesso em: 22 Mar. 2016)

Fig. 6 - <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1230/o-ultimo-tamoio> (Acesso em: 22 Mar. 2016)

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Perry. The Eastern Question. In: *The New Old World*. Nova York: Verso, 2009. p. 355-474.
- ASSMANN, Aleida. Einleitung. In: *Erinnerungsräume*. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. Munique: C.H. Beck, 1999. p. 11-26.
- BRODZKI, Bella. *Can these Bones Live? Translation, Survival, and Cultural Memory*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
- DUQUE ESTRADA, Luís Gonzaga. Rodolfo Amoedo. O mestre deveríamos acrescentar. *Revista Kósmos*, Rio de Janeiro, n. 1, ano 2, 1905. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/artigos_imprensa/gd_ra.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. O último tamoio e o último romântico. *Revista de História*, Rio de Janeiro, n. 120, 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-ultimo-tamoio-e-o-ultimo-romantico>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- CORELL, Catrin. Film als zentrale Form des Holocaust-Gedenkens. In: _____. *Der Holocaust als Herausforderung für den Film. Formen des filmischen Umgangs mit der Shoah seit 1945. Eine Wirkungstypologie*. Bielefeld: Transcript: 2009. p. 14-46.
- FABRIS, Annateresa. *Portinari*. São Paulo: Edusp, 1996.
- FABRIS, Annateresa. Portinari e a arte social. *Estudos Ibero-americanos*, Rio Grande do Sul, v. XXXI, n. 2, p. 79-103, dez. 2005.
- HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Félix Alcan, 1925.
- JORGE, Marcelo Gonczarowska. As pinturas indianistas de Rodolfo Amoedo. *19&20*, Rio de Janeiro, v. V, n. 2, abr. 2010. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/obras/ra_indianismo.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- KOSELLECK, Reinhart. Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses. In: _____. *Sinn und Unsinn der Geschichte*. Frankfurt: Suhrkamp, 2010. p. 241-253.
- KOSELLECK, Reinhart. Einleitung. In: KOSELLECK, Reinhart; JEISMANN, Michael (Org.). *Der politische Totenkult. Kriegdenkmäler in der Moderne*. Munique: Fink, 1994. p. 9-20.
- KRUSE, Jan. Indexikalität. In: WIRTZ, Markus Antonius (Org.). *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Berna, Hans Huber, 2015. p. 773. Disponível em: <<https://portal.hogrefe.com/dorsch/indexikalitaet>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- LOBATO, Monteiro. *As aventuras de Hans Staden*. Rio de Janeiro: Nacional, 1927.
- LOBATO, Monteiro. *Hans Staden*. Ilustrações de Manoel Victor Filho. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1972.
- MACY, George. *Carta a Candido Portinari*, 13 de novembro de 1941. Rio de Janeiro: Acervo do Projeto Portinari. CO3095, 1941.

- MARI, Marcelo. Os murais de Portinari na Biblioteca de Washington. In: III ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ARTE, 2007. *Anais...* Campinas, 2007.
- METCALF, Alida C. *Go-betweens and the Colonization in Brazil. 1500-1600*. Austin: Texas University Press, 2005.
- MIGLIACCIO, Luciano. A arte no Brasil entre o Segundo Reinado e a Belle Époque. In: BARCINSKI, Fabia Werneck (Org.). *Sobre a arte brasileira da pré-história aos anos 1960*. São Paulo: SESC; Martins Fontes, 2015. p. 174-231.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard, 1984-1992.
- NORA, Pierre. Between Memory and History. *Representations*, Berkeley, n. 26, p. 7-25, Spring, 1989.
- NOVAIS, Fernando A. O Brasil de Hans Staden. In: PARIS, Mary Lou; OHTAKE, Ricardo (Org.). *Portinari Devora Hans Staden*. São Paulo: Terceiro Nome, 1998. p. 86-93.
- OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. Arte e memória cultural: construções e questionamentos. *Scripta Uniandrade*, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 9-35, jan.-jun., 2014.
- PORTINARI, Candido. Hans Staden de Portinari. Desenhos de Candido Portinari. In: PARIS, Mary Lou; OHTAKE, Ricardo (Org.). *Portinari Devora Hans Staden*. São Paulo: Terceiro Nome, 1998. p. 94-123.
- PORTINARI, Candido. Carta a Jorge Macy, 1941. Rio de Janeiro: Acervo do Projeto Portinari, 1941.
- PORTINARI, Candido. *Índio e Hans*. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/748>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- ROTHBERG, Michael. *Multidirectional Memory*. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization. Stanford: Stanford University Press, 2009.
- STADEN, Hans. *Meu captivo entre os selvagens do Brasil*. Texto ordenado literariamente por Monteiro Lobato. Tradução de Alberto Löfgren e revisão de Theodoro Sampaio. 2. ed. Rio de Janeiro: Nacional, 1926.
- STADEN, Hans. *Viagem ao Brasil*. Tradução de Alberto Löfgren. Nota de Afrânio Peixoto. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1968.
- STADEN, Hans. *Wahrhaftig Historia*. Marburg: Andreas Kolbe, 1557.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Romantismo tropical: a estetização da política e da cidadania numa instituição imperial brasileira. *Penélope*, n. 23, p. 109-127, 2000.
- TAVARES DE ARAUJO, Olívio. Pequeno Ensaio Pró-Portinari. In: PARIS, Mary Lou; OHTAKE, Ricardo (Org.). *Portinari Devora Hans Staden*. São Paulo: Terceiro Nome, 1998. p. 124-142.

Recebido em 27/09/2015

Aceito em 27/01/2016

Glückl von Hameln, uma anunciadora da Emancipação judaica e do romance judaico na Alemanha

[Glückl von Hameln, Announcer of Jewish Emancipation and of the Jewish Novel in
Germany]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927126147>

Luis Krausz¹

Abstract: *Zichronos*, by Glückl von Hameln, a memoir written by a Jewish matriarch from Hamburg at the end of the 17th and at the beginning of the 18th century, under the impact of sabataism and of the War of 30 Years, anticipates a new German-Jewish literary *topos* by means of the perplexities and doubts it represents. This *topos* is no longer based on the certainties of the religious doctrine and of traditional wisdom, but on the perception that an abyss exists between the world as it is and the world as it should be. Thus, literature searches for ways to bridge the distance between metaphysical doctrines and human realities, or represents the increasing estrangement and alienation ensuing from this distance. Key works of German-Jewish Literature in the 19th and 20th centuries face this abyss and represent it in a variety of ways. Glückl von Hameln's autobiography can be understood as a prelude to this genre, founded on incomprehension, perplexity and nostalgia for a world impregnated with sense.

Keywords: German-Jewish literature; subjectivity; heresy; alienation; Glückl von Hameln

Resumo: *Zichronos* de Glückl von Hameln, uma obra de caráter memorialista escrita por uma matriarca judia de Hamburgo na passagem do século XVII para o século XVIII, sob o impacto do advento da heresia sabataísta e da Guerra dos Trinta Anos, antecipa, por meio das perplexidades e das dúvidas que enuncia, um novo *topos* literário judaico-alemão, fundado não mais nas certezas da doutrina religiosa e dos ensinamentos tradicionais, mas na percepção da distância crescente que separa da vida tal doutrina, na percepção do abismo que se abre entre o mundo tal qual ele deveria ser e o mundo tal qual ele é, e que, portanto, parte em busca por maneiras ou respostas para se franquear tal distância, ou se volta, simplesmente, sobre o crescente estranhamento e sobre a crescente alienação. É sobre este imenso vazio e sobre estas interrogações que se construirão, como pontes dirigidas ao infinito e fadadas a nunca alcançarem seus destinos, as obras-chave da literatura judaica moderna dos séculos XIX e XX. Se o romance judaico-alemão moderno surge como representação ou como tentativa de superação deste abismo, a narrativa autobiográfica de Glückl von Hameln pode ser

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Orientais, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, sala 25, 05508-010, São Paulo/SP, Brasil. E-mail: lkrausz@uol.com.br.

Este artigo foi escrito no contexto de uma pesquisa mais ampla, patrocinada pela FAPESP, a quem agradeço, a respeito das origens da subjetividade e de uma consciência moderna, emancipada, na literatura judaico-alemã. No Center for Jewish History de Nova York o autor teve acesso à edição original do livro, em *Jüdisch-deutsch*, enquanto que a tradução de Berta Pappenheim para o alemão moderno está disponível no mercado em reedição de 2010 (vide referências).

compreendida como um prelúdio a este gênero fundado na incompreensão, na perplexidade e na nostalgia pelo mundo impregnado de sentido.

Palavras-chave: Literatura judaico-alemã; subjetividade; heresia; alienação; Glückl von Hameln

As tensões e contradições do homem barroco, para quem a crença na transcendência, a consciência da efemeridade da vida, a convicção de que a trajetória terrena não é senão um prelúdio da vida eterna, se contrapõem ao gosto pela sensualidade, pelas honras, pelo brilho, pelas pompas, pelo rebuscamento e pelas riquezas, isto é, as tensões e contradições entre uma visão de mundo teológico-filosófica, que parece justificar uma vida voltada para o ascetismo, e uma mitologia da vida quotidiana em que o rito e a celebração são também entendidos como maneiras de se conjurar aquelas forças simbólicas que determinam os rumos do drama cósmico, como um grande teatro em que os espetáculos do brilho se revezam e se disputam, estão presentes, de forma marcante, na trajetória de vida de Glückl von Hameln (1645-1724), descritas em suas *Zichronos*,² ou memórias.

Zichronos é um livro singular, que antecipa e em certa medida inaugura um novo ramo na literatura judaica, no qual o tema central são os reflexos, na intimidade familiar, de acontecimentos e de transformações históricas do judaísmo alemão e do judaísmo ashkenazi visto em sua totalidade, no período da história alemã posterior à Guerra dos Trinta Anos. Glückl von Hameln foi filha do comerciante Löb Pinkerle, por muitos anos presidente da comunidade judaica de Hamburgo, e começou a escrever sua autobiografia aos 45 anos, dois anos depois da morte de seu marido: “Comecei a escrever este livro com a ajuda de Deus depois da morte de vosso piedoso pai, e fez-me bem, quando me vinham os pensamentos melancólicos, por causa de meus sérios problemas.”³ Em seu prólogo à narrativa, ela enuncia que seu propósito é legar aos filhos uma crônica familiar, “para que eles saibam de que tipo de gente descendem” (VON HAMELN 2010: 3, 5) e também para que aprendam a moral judaica.

Segundo Conrad WIEDEMANN (1986: 90), o livro de Glückl von Hameln contém dois planos narrativos distintos: o de um relato factual que trata da experiência da autora, e outro

² *Zichronos* significa, na antiga pronúncia europeia do hebraico, memórias, equivalendo ao hebraico moderno *Zichronót*.

³ No original: “Ich habe dieses angefangen zu schreiben mit Gottes Hilfe nach dem Tode eures frommen Vaters, und es hat mir wohl getan, wenn mir die melancholischen Gedanken gekommen sind, aus schweren Sorgen.”

que é o de um relato “nutrido pela experiência, um comentário moralizante ou, mais exatamente, religioso”. O relato factual compreende a maior parte do livro e descreve as diferentes estações na vida da autora: desde as lembranças de infância mais remotas, como a mudança da família de Hamburgo para Altona e de volta para Hamburgo, ao ataque dos suecos a Altona, a história de seu matrimônio com Chaim Hameln, seus anos de casada na província, os negócios bem ou mal sucedidos de seu marido, o nascimento de seus muitos filhos, e finalmente a morte de seu primeiro marido, sua vida como viúva e mulher de negócios, seu segundo casamento e sua mudança para Metz, a falência de seu segundo marido, a sua segunda viuvez e sua velhice na pobreza. Já os comentários consistem de um grande número de interpolações e, em particular, de um acervo de histórias exemplares, ao todo dezessete, que funcionam como paradigmas da validade incondicional dos princípios morais legados pela tradição judaica, mas que, inseridos no livro, ganham uma inesperada independência das autoridades religiosas.

O livro pertence, portanto, a um novo âmbito literário judaico e pode ser compreendido como prelúdio distante do grande surto de criatividade literária judaica do mundo alemão do século XIX. Está vinculado ao início da circulação, entre os judeus da Europa, de obras profanas, dirigidas também às mulheres e aos leitores menos instruídos, e escritas em *Judendeutsch* nos séculos XVII e XVIII. Antes reservado aos âmbitos secretos de bibliotecas e de casas de estudos, o livro tornava-se, à época de Glückl von Hameln, patrimônio comum do povo, transformação que foi desencadeada pelo rápido crescimento do número de volumes em circulação, e que deu início à publicação de numerosas obras de caráter popular, paralelamente à difusão já tradicional dos tratados rabínicos, em hebraico, destinados à elite de místicos e eruditos.⁴

⁴ O livro *Jüdisch-deutsche Literaturgeschichte*, de M. STERNSCHEIDER, publicado em Leipzig em 1848, dá-nos uma ideia do tipo de literatura judaica que circulava pela Europa do tempo de Glückl von Hameln. Trata-se de um catálogo da biblioteca do Rabi David Oppenheim de Praga (1664-1736), sobrinho e herdeiro de Samuel Oppenheim de Viena, e um homem que circulava pelo mesmo meio de Glückl von Hameln, cuja biblioteca se encontra hoje na Bodleian Library da Universidade de Oxford. O catálogo de Sternscheider traz descrições breves de cada um dos 378 títulos da coleção, todos eles escritos em *Judendeutsch*. Encontra-se ali desde uma tradução ao *Judendeutsch* da *Divina Comédia* de Dante até as aventuras de Till Eulenspiegel; desde uma tradução do poema amoroso *Sigmund und Magdalena* até um tratado sobre o jogo de xadrez.

Uma lista com alguns dos temas abordados nos livros da biblioteca de David Oppenheim oferece um olhar silencioso sobre o universo literário judaico da época de Glückl von Hameln: lendas do Zohar; tratados de moralidade, de interpretação de sonhos; reflexões sobre o Messias; descrições da natureza; tratados de pedagogia; biografias do Imperador Leopold e dos reis Joseph e Amália Wilhelmina; poesia litúrgica; comédias de temática judaica como *Esther e Assuero* e *David e Golias*; diálogos sobre a vanidade do mundo; lendas sobre as Dez Tribos Perdidas, sobre o Paraíso e sobre o Mundo Vindouro; biografias de *Tzadikim*; manuais de *Kashrut*; tratados sobre o Destino, a Redenção e a Ética; relatos de viagens à terra de Israel, a Cochim, à Ucrânia; relatos sobre massacres da Idade Média, martiriológicos; As Viagens de Benjamin de Tudela; a história do Marco

Dentre estas obras de caráter popular destaca-se o *Maase Buch*, publicado, pela primeira vez, na Basileia, em 1601, no qual se encontram reunidas histórias fantásticas extraídas do Talmude e do Midrash, mas também de outras fontes populares, assim como um livro que a própria Glückl recomenda, o *Lev Tov*, de 1620, um texto moralizante, exemplar da literatura do *Mussar*,⁵ que se desenvolve na Alemanha do século XVII e que reafirma, de maneira consistente, a tradição rabínica.

O *Judendeutsch*, até então vinculado quase que exclusivamente às tradições orais e ao uso profano, surge, a partir de então, como nova língua literária e como veículo para a expressão de novas sensibilidades, que se afastam da exibição de erudição vinculada à tradição textual hebraica e se voltam, de um lado, para a criação de parábolas de valor moral, dirigidas às pessoas menos sofisticadas, e de outro para as realidades da vida quotidiana – e não para o insondável da criação e da justiça divina, de maneira a estabelecer os fundamentos a partir dos quais se desenvolveria, nos séculos subsequentes, uma vasta literatura judaica de caráter profano.

A estas obras em *Judendeutsch*, Wiedemann acrescenta a autobiografia da pietista Johanna Eleonora Petersen como uma das possíveis referências para a obra de Glückl von Hameln (WIEDEMANN 1986: 92). Trata-se de um livro publicado em 1689 no qual se encontra uma série de analogias com o livro da judia de Hamburgo, com o qual compartilha do gênero e do *Zeitgeist*.

Escrito entre 1691 e 1719 num *Judendeutsch* ao qual são intercaladas, com frequência, palavras em hebraico puro, nunca amalgamado às palavras alemãs, e em que também se nota a insinuação de termos franceses, introduzidos na língua por meio dos repetidos contatos comerciais das classes mercantis judaicas alemãs com a França, *Zichronos* é, antes de tudo, um monumento a um idioma esquecido, que se distingue do ídiche oriental pela ausência ostensiva de desinências e de radicais eslavos, bem como por sua maior precisão gramatical e proximidade ao alemão moderno. É também um testemunho do rápido

Pólo judeu; poemas de cavalaria; tratados de astronomia etc. Já os *Maasebicher*, que são uma mistura de histórias pagãs, cristãs e judaicas, existiam desde o século XVI e destinavam-se à diversão e ao entretenimento de mulheres e de crianças. Havia diferentes edições, contendo o ciclo das histórias do Rei Arthur, do Rei Otaviano; de Dietrich de Berna e do Canto dos Nibelungos, assim como dos contos de Bocaccio. A edição de Berna, de 1602, que se tornou conhecida simplesmente como *Maassebuch*, contém exclusivamente lendas judaicas, sem elementos “estrangeiros”. Steinschneider afirma que o compilador deste livro teria vivido no final do século XVI, na Alemanha Ocidental.

⁵ A literatura do *Mussar* é a literatura ética judaica que descreve os vícios e as virtudes, assim como oferece um caminho para o aperfeiçoamento espiritual. O gênero era muito difundido entre as comunidades judaicas da Europa dos séculos XVII e XVIII e o exemplo mais conhecido de literatura do *Mussar* no período moderno é o livro *Mesilat Yesharim* [*O caminho dos justos*], de Moshe Chaim Luzzato (1707-1746).

crescimento das comunidades judaicas na Alemanha no período imediatamente posterior à Guerra dos Trinta Anos, quando uma população judaica de influência e de poder econômico consideráveis põe-se a caminho do Ocidente para marcar o início de um longo período de ascendência na presença judaica na Alemanha. Politicamente enfraquecidos e economicamente arruinados, os países germânicos apelaram aos judeus, contribuintes e empreendedores conhecidos, para estimular seu comércio e sua indústria.

Em Hamburgo, cidade onde Glückl von Hameln nasceu e passou boa parte de sua vida, uma comunidade de marranos de Portugal e da Espanha encontrava-se estabelecida desde o início do século XVII, onde se relacionavam com a aristocracia e exerciam funções de banqueiros. A eles juntaram-se, poucas décadas depois, judeus retornados do Leste da Europa – sobretudo da Polônia – e de ambos os grupos surgiram os primeiros judeus da corte, que a autora descreve em seu *Zichronos* como aliados econômicos dos estados absolutistas necessitados de capitais para pôr em funcionamento suas atividades econômicas. Esses judeus da corte transitavam entre os ambientes aristocráticos e os guetos e assim deram continuidade, na Alemanha, a uma tradição herdada da Espanha do Século de Ouro, tornando-se os primeiros intermediários entre o isolamento judaico e a sociedade mais ampla.

Bons conhecedores dos hábitos e costumes da sociedade cristã, eles adotavam, segundo Delphine BECHTEL, “na corte, trajes europeus, e quando voltavam ao convívio dos seus demonstravam sujeitar-se à tradição”. Foram, portanto, pioneiros, *avant la lettre*, da concepção de convívio entre judeus e gentios proposta por Moses Mendelssohn: “seja um judeu em sua casa, um homem na rua” (MENDEL 2010: 53).

Na narrativa de Glückl von Hameln encontram-se, também, os primeiros indícios de uma subjetividade literária que emerge nas representações feitas pela autora de experiências memoráveis por meio das quais o indivíduo passa a distinguir-se nitidamente da coletividade, emergindo como uma *persona* literária e como um protagonista da própria existência. Ao mesmo tempo, a sensibilidade para a atmosfera do tempo em que vivia, o senso de humor e a capacidade de rememoração incomuns de sua autora fazem de *Zichronos* uma obra que prenuncia os desenvolvimentos da prosa romanesca judaico-alemã no século XIX.

Essa subjetividade tenta, nem sempre com sucesso, acomodar-se aos ecos da literatura do *Mussar*, de caráter tradicionalista e mesmo reacionário, e as contradições entre esses dois âmbitos constituem uma das características mais peculiares e notáveis deste livro. Encontrase subjacente ao texto um conflito sempre reiterado entre a voz subjetiva da autora e os papéis convencionais atribuídos às mulheres piedosas. O modo narrativo do “eu” incipiente

choca-se com a perspectiva do “nós” comunitário, predominante no mundo do gueto, em que a família e a comunidade têm toda a precedência sobre o indivíduo.

Azriel Schohet afirma que o século XVIII já testemunhava um processo de aculturação progressiva dos judeus ao ambiente gentio e, mesmo que o tradicionalismo permanecesse como modelo de referência, as práticas tradicionalistas passavam, já a partir deste momento, a conviver com certa europeização dos costumes e do pensamento. “A amplitude dessa europeização é variável – desde os que rompiam com o conceito de nação judaica e desejavam integrar-se a uma cidadania nacional única, mantendo apenas a confissão judaica, até os que se contentavam em aprender línguas europeias” (BECHTEL apud BAUMGARTEN et al. 2010: 123).

O livro de Glückl von Hameln, assim, coincide com um primeiro ímpeto da sociedade judaica em direção à integração na sociedade europeia, em direção à Emancipação. Se nele o sentido de subjetividade parece encontrar-se sempre submetido às crenças religiosas, as experiências individuais narradas são capazes de levar a autora e seus leitores à perplexidade. Tais narrativas invariavelmente são sempre acompanhadas de um subtexto que reitera, com temor, a fidelidade às leis religiosas e, ao mesmo tempo, a aceitação estoica do destino, mas também parecem esboçar dúvidas quanto à validade universal dessas crenças, o que torna a postura narrativa de Glückl von Hameln emblemática da situação dos judeus à época dos prenúncios da emancipação e da assimilação.

A história da passagem deste livro do estatuto de um manuscrito de memórias, destinado a um uso estritamente familiar, para aquele de obra ao público, começaria quase dois séculos depois de concluída sua escritura. Irma Kaufmann, descendente distante da autora do livro, vivia na Budapeste do fim do século XIX, casada com David Kaufmann, literato e erudito, docente do Colégio Rabínico da capital húngara. O casal possuía uma cópia de *Zichronos*, em *Judendeutsch* – um manuscrito original de Moses Hameln, “rabino de Baiersdorf, filho mais jovem de Glückl, genro do judeu da corte do margrave de Bayreuth, Reb Samson Baiersdorf” (ROGGENKAMP apud VON HAMELN 2010: xiv). Não está claro se o manuscrito era herança familiar de Irma Kaufmann ou se foi adquirido de algum antiquário por seu marido. Seja como for, David Kaufmann tinha em mãos “observações pessoais, profanas e também filosóficas no melhor sentido da palavra, escritas no assim-chamado *Judendeutsch*. Era a primeira obra de literatura judaico-alemã deste gênero, [...] de autoria de uma mulher” (ROGGENKAMP apud VON HAMELN 2010: xiv).

Esta descoberta singular pareceu a Kaufmann um sinal divino, especialmente bem-vindo numa época em que o processo de integração judaica na sociedade europeia, cujo início a autora do livro descreve, atingia seu paroxismo. À época de Kaufmann, a integração dos judeus húngaros – e de todos os judeus do Império Austro-húngaro – a uma sociedade de molde cosmopolita já atingira o ponto em que se diluíam suas especificidades culturais, linguísticas e religiosas, negligenciadas com vistas a uma melhor adaptação a um mundo que, imaginava-se, seria governado por valores universais. A grande comunidade judaica de Budapeste representava, ao fim do século XIX, 23% da população urbana e vivia num dos epicentros do trepidante avanço da modernidade sobre o Império Austro-húngaro. Eram cerca de 200.000 almas – o que levou o prefeito de Viena, Karl Lüger⁶ a denominar a cidade de *Judapest*.

Dentre os judeus emancipados da capital húngara, muitos eram migrantes ou filhos de migrantes de aldeias interioranas. Vivia-se um período de abandono das tradições, de triunfo tardio das ideias iluministas e dos valores da sociedade burguesa oitocentista – uma história bem conhecida de assimilação e de tentativa de integração ao mundo moderno. Ao mesmo tempo, o batismo era um recurso frequentemente adotado pelos judeus em sua busca ávida por inserção, enquanto os casamentos entre judeus e cristãos se tornavam cada vez mais comuns. O estatuto jurídico dos judeus do Império Austro-Húngaro praticamente os igualava aos súditos cristãos, situação rara, senão inaudita, na longa história das diásporas judaicas da Europa.

Concomitantemente, punha-se em xeque o conceito do judaísmo nacional, inextricável da fé e da esperança na redenção messiânica, da ânsia de retorno do povo de Israel a Jerusalém e da reconstrução do Templo – conceitos fundamentais das crenças religiosas diaspóricas, das quais a modernidade, e em particular a modernidade sob a égide dos monarcas habsburgos – se tornava, cada vez mais, uma espécie de substituto.

Para Kaufmann, Glückl von Hameln personificava, enquanto mulher piedosa, mãe de muitos filhos e zelosa dos costumes tradicionais, a autoconsciência judaica de uma outra era, e mesmo a dignidade do gueto. Representava valores perdidos em seu tempo, e que ele considerava de fundamental importância recuperar. Em 1896⁷ ele publicou o livro pela primeira vez, no idioma original, impresso em letras hebraicas, sob o título *Zichronos Meret*

⁶ Karl Lüger foi um dos expoentes do movimento antisemita, que já ganhava ímpeto crescente no Império Austro-Húngaro neste momento.

⁷ *Zikrônôt mārāt Gliql Hamil* (ídiche).

Glikl Hamil. Mas o *Judendeutsch* já era um idioma em vias de desaparecimento: na Alemanha e na Áustria do seu tempo, o alemão moderno, grafado em letras góticas, substituíra-o enquanto a língua dos judeus, a ponto de chegar a ter sido considerado uma nova língua judaica.

A edição de Kaufmann estabeleceu para a posteridade um texto definitivo para os *Zichronos*, tornou o livro acessível aos estudiosos e aos leitores de uma geração ainda familiarizada com essa língua em vias de extinção, e trouxe à tona os sinais de um mundo em vias de desaparecimento: aquele dos velhos guetos judaicos da era pré-emancipação. Mas o acesso deste texto a um público mais amplo só se tornou possível a partir de 1910, quando veio à luz a tradução ao alemão moderno, realizada em Viena por Berta Pappenheim, igualmente descendente de Glückl von Hameln e mais conhecida como Anna O. nos relatos psicanalíticos de Sigmund Freud.

O período que separa a escritura de *Zichronos Meret Glikl Hamil*, no fim do século XVII, da sua publicação no fim do século XIX, é aquele que coincide com os sucessivos abalos nas estruturas cristalizadas do judaísmo ashkenazi tradicional, e que culmina com o processo de rápida assimilação judaica testemunhado por Kaufmann no final do século XIX. O longo período de dormência a que ficou sujeito este relato é também o da fermentação de um movimento que levaria o judaísmo ashkenazi de uma situação de insularidade a outra de integração e parcial diluição no corpo de uma sociedade europeia cosmopolita.

Essa fermentação, conforme Gershom Scholem, tem início com um acontecimento que está no centro da narrativa apresentada por Glückl von Hameln: o advento do sabataísmo,⁸ episódio inédito na história do judaísmo diaspórico, cujo impacto, sempre segundo Scholem, criou as condições que permitiriam, mais tarde, o rápido avanço do Iluminismo judaico e do movimento em direção à assimilação às sociedades europeias do século XIX.

Pois, para Scholem, o movimento sabataísta propôs, pela primeira vez, uma teoria sobre o caminho para a redenção, para a constelação do fim da era de sofrimentos e de humilhações que se iniciara, para os judeus, com a destruição do segundo Templo. Esse

⁸ O sabataísmo foi uma heresia judaica protagonizada por Shabetai Zvi (1626-1676) e seu discípulo Nathan de Gaza. Shabetai Zvi, em 1648, o suposto ano da Redenção do povo judeu, alegou ser o Messias, em Esmirna, atraindo grande número de seguidores. A notícia da suposta chegada do Messias repercutiu por todas as comunidades judaicas da Europa, gerando, inclusive, um êxodo em direção à Terra Prometida e o desmascaramento de Shabetai Zvi desencadeou uma crise religiosa sem precedentes entre as comunidades judaicas de seu tempo.

propósito redencionista ou autorredencionista coincide com o projeto da *Haskalá* e com o da doutrina de emancipação dos judeus no século XIX. Suas doutrinas, que rapidamente se espalharam pela Europa de Glückl von Hameln, “vinculavam uma interpretação mística do exílio a uma teoria igualmente mística a respeito do caminho para a redenção. O antigo espírito da contemplação mística vincula-se, a partir daí, aos novos elementos da paixão messiânica e ao sonho apocalíptico do fim da era de sofrimentos e de humilhações” (SCHOLEM 1957: 315).⁹

O sabataísmo representa, portanto, uma revolução do judaísmo a partir de seu interior, da qual emerge um novo *Lebensgefühl*, uma nova sensação em torno da vida (SCHOLEM 1957: 315). E o estado de anarquia religiosa decorrente de sua difusão por todos os quadrantes da Europa foi fundamental, sempre segundo Scholem, para a preparação do terreno sobre o qual viriam a triunfar tanto a *Haskalá* quanto a reforma judaica do século XIX:

A heresia mística levou, em certos grupos de seus seguidores, a consequências de um caráter niilista mais ou menos velado, e a uma anarquia religiosa de fundamentos místicos que, ao dar com condições externas adequadas, desempenhou um papel importante na preparação interna para o Iluminismo e para a reforma do judaísmo do século XIX (SCHOLEM 1957: 328).¹⁰

No sabataísmo tanto quanto no movimento de emancipação e de reforma do judaísmo, nota-se a tentativa de uma minoria de introduzir e manter o que Scholem denomina de “novos valores espirituais, que correspondiam a uma nova experiência, e que facilitaram enormemente a transição para o novo mundo judaico do período da Emancipação”. Já S. Hurwitz, autor do início do século XIX, citado por SCHOLEM (1957: 330), viu no sabataísmo a preparação para o novo mundo judaico do Século das Luzes.

Há uma polaridade e uma contradição evidente entre a resignação e a fé inquestionável que está na base da visão de mundo judaica tradicional, cristalizada nos guetos e aldeias da diáspora ashkenazi, e as ideias heréticas no sentido de apressar a vinda do Messias, de agir, por meio de forças humanas, para alcançar a redenção. E este propósito, conforme demonstra Scholem, coincide com o propósito mesmo da emancipação, que

⁹ No original: “Die neuen Lehren verbinden eine mystische Deutung des Exils mit einer ebenfalls mystischen Theorie vom Weg zur Erlösung. Der alte Geist mystischer Kontemplation vereinigt sich mit dem neuen Element messianischer Leidenschaft und mit dem apokalyptischen Traum vom Ende der Zeit der Leiden und Erniedrigungen.”

¹⁰ No original: “Die mystische Häresie führt in gewissen Gruppen ihrer Anhänger zu Konsequenzen von mehr oder weniger verhülltem nihilistischem Charakter und zu einem religiösen Anarchismus auf mystischer Grundlage, der, wo er auf geeignete äussere Bedinginigien traf, eine große Rolle in der inneren Vorbereitung der Aufklärung und der Reform im Judentum des 19. Jahrhunderts gespielt hat.”

representa uma transformação radical nos meios a serem escolhidos para a ansiada transformação da condição judaica.

Expectativas desencadeadas pelo advento da heresia sabataísta, logo frustradas pela derrocada do falso Messias e por sua conversão ao Islã, criaram fissuras irreparáveis na integridade estrutural das visões teológicas que fundamentaram e conformaram a vida judaica na diáspora europeia. Tais expectativas frustradas representaram, portanto, um primeiro movimento em direção ao ímpeto transformador do judaísmo, cujas consequências se tornariam visíveis a partir do fim do século XVIII e ao longo do século XIX: a emancipação e a transformação radical dos parâmetros sobre os quais se assenta uma condição judaica característica da modernidade, fundamentada na liberdade de consciência.

Hamburgo foi um dos mais importantes centros de propaganda sabataísta e, também, um lugar de conflito entre representantes da ortodoxia rabínica e os seguidores e simpatizantes da heresia. Após o término da Guerra dos Trinta Anos a cidade tornara-se, como já foi dito, tolerante aos judeus, permitindo o culto religioso judaico em ambientes privados (ATTALI 2007: 342). O declínio das corporações do ofício permitiu, a partir deste momento, o ingresso de judeus nos campos da indústria e do artesanato – e a própria Glückl von Hameln dirigiu, por muitos anos, uma fábrica de rendas.

Estabeleceram-se, assim, as pré-condições para mudanças cataclísmicas no estatuto dos judeus do mundo alemão a partir do século XIX. Uma comunidade progressista, voltada para a integração na sociedade europeia, fez desta cidade, já no início do século XIX, um dos centros mais importantes do movimento da reforma judaica. Shabtai Zvi e Isaac Luria, assim, são compreendidos por Scholem como os precursores de Moses Mendelssohn e de Immanuel Kant, na medida em que são os pioneiros, mais ou menos bem-sucedidos, no êxodo da condição de marginalidade e opressão dos guetos em que viviam as comunidades judaicas da Europa.

A polaridade entre a resignação e a fé inquestionável nos desígnios divinos, bases da visão de mundo ortodoxa da diáspora ashkenazi, e as ideias heréticas no sentido de apressar a vinda do Messias, de agir, portanto, por meio de forças humanas para alcançar a redenção, é o que inaugura esse caminho de ingresso dos judeus na modernidade. Introduz-se, assim, na realidade social judaica, um propósito autorredencionista e este propósito, conforme demonstra Scholem, coincide com o da emancipação, que representa uma transformação radical nos meios a serem escolhidos para a ansiada redenção da condição exílica dos judeus. A frustração das expectativas desencadeadas pelo falso Messias, portanto, traduziram-se num

ímpeto no sentido da autoemancipação, que foi possível somente por meio de uma transformação radical dos parâmetros sobre os quais se assentavam as crenças centrais inerentes à condição judaica.

Há, portanto, um círculo que se fecha com as publicações dos *Zichronos* de Glückl von Hameln, em *Judendeutsch* e em alemão moderno, na passagem do século XIX para o século XX, precisamente no momento em que a emancipação e a assimilação começam a adentrar um período de crise, que culminará com o genocídio de 1939-1945. O propósito da autora dos *Zichronos*, explicitado no início do livro, de servir aos seus filhos e netos, para que saibam de onde vieram e de que tipo de gente descendem, estende-se, portanto, sobre uma descendência que vai bem mais além do destino previsto para seu texto.

Na narrativa, a trajetória particular da autora e de seus descendentes, como convém a alguém profundamente marcado por uma visão de mundo teocêntrica, jamais é percebida como algo que se esgota em si mesmo: a vida humana é sempre compreendida e representada no contexto abrangente de forças cósmicas, no âmbito de um plano divino, inquestionavelmente dirigido à realização de desígnios inexoráveis, no epicentro de um território governado por poderes que permanecem, em grande parte, ocultos ao homem e em que as ambições individuais são vistas como ínfimas ante a magnitude do insondável que governa o mundo.

A vida judaica da diáspora ashkenazi, suas concepções teológicas, seus valores religiosos, suas atividades mercantis, como as viagens frequentes em busca de negócios ou estudos, na Alemanha, na Inglaterra, na Polônia e na Holanda, recebem, em *Zichronos*, uma descrição ímpar, marcada pelas contradições não resolvidas entre a austeridade quase monástica de uma autora que se declara satisfeita por ter em mãos um *Schilling* e uma refeição, e as ambições financeiras, que a levam a nomear as pessoas de acordo com o valor líquido dos seus patrimônios – o que se coaduna perfeitamente com a própria mentalidade do barroco, em que a hierarquia entre as classes sociais é enfatizada ao máximo, e onde a importância dos detalhes é exacerbada (FRIEDEL 1947: 142).

A sempre reiterada atitude de humildade e de reverência, a valorização da diligência, mas também a busca intensiva por honrarias e riquezas, determinam os limites do campo em que as forças humanas representadas na narrativa ora se confrontam, ora se coadunam com aqueles da divindade, buscando propiciá-las e tornando a sofrer seus castigos, num

movimento cuja única possibilidade de cessação é representada pela vinda do Messias, que representa a reconciliação do Criador com o povo de Israel e, portanto, o termo do exílio ou *Galut*, conceito-chave não só nas trajetórias representadas no livro, mas na própria identidade judaico-diaspórica que, segundo o pensamento ortodoxo, só se resolverá com a chegada da redenção.

O círculo em questão, portanto, vai do advento e do desencantamento do falso Messias – Shabtai Zvi – ao advento e ao desencantamento de outro falso Messias – aquele da emancipação e da integração dos judeus nos Estados Nacionais laicos da Europa Central do fim do século XIX. O anseio pelo advento de uma nova condição que passaria a governar a vida do judaísmo diaspórico é experimentado, nos dois momentos – o da escritura do livro e o da sua publicação – como fenômeno inquestionável, concreto e iminente. Pois a narrativa de *Zichronos* explicita como muitos dos contemporâneos da autora – dentre os quais seu próprio sogro – abandonaram os parâmetros sobre os quais haviam assentado suas existências ante as notícias da chegada iminente do Messias, atitude compatível com a magnitude das esperanças acumuladas pelas gerações por séculos de espera.

As boas-novas que chegavam a Hamburgo no tempo que Glückl von Hameln rememora em seu livro, anunciando aos judeus a iminência da redenção, desencadearam uma euforia de dimensões epidêmicas, da qual a escrita sóbria e contida da autora, sempre livre de hipérboles ou de derramamentos, não se vê à altura:

É impossível descrever o prazer que se sentia quando se recebiam as cartas. A maior parte das cartas que chegaram foram recebidas pelos sefarditas. E eles sempre as levavam à casa de orações, onde as liam, e os alemães, jovens e velhos, também foram às suas sinagogas, e os jovens portugueses vestiam, sempre, suas melhores roupas, e cada qual atava, em torno de si, uma larga faixa de seda verde. Pois este era o traje de Shabtai Zvi (VON HAMELN 2010: 75).¹¹

São os fatos narrados que dão conta do impacto – não as figuras de linguagem empregadas para descrevê-los. O sogro da autora chega a desfazer-se de todos seus bens, e a fazer preparativos para a viagem de toda sua família a Jerusalém, pois supõe iminente o advento da era messiânica:

Assim, ele desfez-se de sua residência ali, e deixou sua casa e seu jardim e seus móveis, repletos de tudo o quanto existe de bom. [...] Ele nos enviou aqui para Hamburgo dois barris contendo todo o tipo de trajes de linho. E dentro deles havia também todo tipo de comida,

¹¹ No original: “Die Freude, die war, wenn man Briefe bekommen hat, ist nicht zu beschreiben. Die meisten Briefe, die gekommen sind, haben die Sefardim bekommen. Dann sind sie allezeit mit ihnen ins Bethaus gegangen und haben sie dort gelesen und Deutsche jung und alt sind auch in ihre Synagoge gegangen, und der Portugiesen junge Gesellen haben allemal ihre besten Kleider angetan und jeder hat sich ein grünes, breites, seidenes Band um sich gebunden. Das ist Sabbathai Zewi seine Livrei gewesen.”

como ervilhas, feijões, carne seca e outras comidas secas e prensadas, tudo o que se pode conservar. Pois o bom homem – que descansa em paz – imaginou que simplesmente se viajaria de Hamburgo para a Terra Santa (VON HAMELN 2010: 76).¹²

À espera desse êxodo, os alimentos enviados pelo sogro da autora terminariam por estragar-se: a grande esperança de Shabtai Zvi revela-se ser um nada, comparado no livro, de maneira escatológica, a uma flatulência:

Nós tínhamos esperanças como uma mulher que está sentada sobre a cadeira de parto e com grandes dores prepara-se para dar à luz e acha que, depois de todas as suas dores e sofrimentos, haverá de ter a alegria de uma criança, mas ao cabo de todas as suas dores e sofrimentos não acontece nada além do que ouvir um vento (VON HAMELN 2010: 74).¹³

À decepção e à frustração decorrentes, a autora contrapõe a afirmação das crenças tradicionais: “E assim, estou segura de que o bom e fiel Deus terá misericórdia de nós e nos redimirá do longo e conturbado exílio” (VON HAMELN 2010: 74).¹⁴

Mas sobre tal afirmação paira a suspeita de mera retórica, pois, ao longo da narrativa, fica evidente que as dissonâncias entre a realidade dos fatos do mundo transitório e os princípios morais, vinculados à eternidade, dissonâncias retratadas de forma consistente ao longo de todo o livro, traduzem um princípio de questionamento desses valores eternos. Por trás da dualidade característica do homem barroco, que vive as contradições entre as exigências do mundo moral e as ambições e aspirações humanas, e ao mesmo tempo constata o absoluto da ausência de proporção entre o ínfimo dessas aspirações e o infinito daquelas exigências, emerge a desconfiança quanto à eternidade e não ao homem como a medida de todas as coisas.

Tais contradições entre os princípios religiosos e a condição humana são ilustradas, em *Zichronos*, também, por parábolas cuja origem nem sempre pode ser estabelecida, derivadas da tradição judaica tanto quanto de tradições do mundo clássico, em que o elemento fabuloso se encontra presente e que são frequentemente interpoladas ao fio da narrativa principal, de maneira a exemplificar as verdades que a autora deseja sublinhar. Ao

¹² No original: “Also hat er dort seine Wohnung aufgegeben und seinen Hof und sein Haus und seine Möbel, gefüllt mit allem Guten, alles stehen lassen [...]. Er hat uns hierher nach Hamburg zwei grosse Fässer mit allerhand Leinenzeug geschickt. Und drin ist gewesen allerhand Essensspeis, wie Erbsen, Bohnen, Dörrfleisch und sonst andere Grämpelspeis von Quetschenschnjtz, alles was sich so aufbewahren lässt. Denn der gute Mann – er ruhe in Frieden – hat gedacht, man wird einfach von Hamburg nach dem heiligen Land fahren.”

¹³ No original: “Wir haben gehofft wie eine Frau, die da sitzt auf dem Gewinnstuhl und mit großen Schmerzen ihren Wehtag verbringt und meint, nach all ihrem Schmerz und Wehtag wird sie mit ihrem Kind erfreut werden; aber nach all ihrem Schmerz und Wehtag kommt nichts anderes, als daß sie einen Wind gehört.”

¹⁴ No original: “So bin ich sicher, daß sich der getreue, gütige Gott unser erbarmen und uns aus der langen, betrübten Verbannung erlösen wird.”

mesmo tempo, funcionam como contrapontos fantásticos à narrativa linear, enquanto as citações bíblicas inseridas no texto têm como propósito conferir, por meio do paralelismo com os episódios descritos, uma legitimidade inquestionável às decisões e atitudes que correspondem a tais episódios.

Atos e decisões que encontram nos versículos da Bíblia e dos livros sapienciais seu fundamento estão automaticamente aprovados. Um exemplo desta regra aparece quando Glückl von Hameln justifica a decisão de seu marido de mudar-se de Hameln para Hamburgo: “como se lê: ‘no caminho pelo qual o homem escolhe seguir, ele é conduzido’” (VON HAMELN 2010: 61).¹⁵ Mas as parábolas e referências à literatura sapiencial também terminam por enfatizar as dissonâncias entre a realidade transitória e os princípios morais eternos, que são exemplificados pelos personagens das histórias fantásticas tanto quanto pelas referências bíblicas introduzidas pela narradora, e ao chamar atenção para tais dissonâncias podem despertar dúvidas quanto à validade dos princípios enunciados.

Da mesma forma como estas parábolas, cuja ação se desdobra *in illo tempore*, servem como um quadro de referências imutável, como marcos e faróis ao longo dos descaminhos da narrativa principal, a trajetória de Glückl von Hameln conforme apresentada por Kaufmann em seu prefácio à primeira edição do livro surge a seus contemporâneos como um contraponto, como um paradigma e uma referência ao que ele percebia como o desvirtuamento da vida judaica em seu próprio tempo. Pois os leitores aos quais se dirigiram Kaufmann e Pappenheim imaginavam-se no limiar de uma era iluminada, em que nenhuma barreira ou obstáculo se colocaria ao caminhar seguro dos judeus em direção à plena integração numa Europa tolerante e liberta das antigas preconceções e superstições – roteiro este que seria pavimentado pelos decretos de obsolescência das crenças religiosas.

A visão de mundo ortodoxa, austera e teocêntrica, fundamentada num conceito de história de raiz bíblica que vê nos desdobramentos da realidade secular manifestações da vontade divina tornar-se-ia, em si mesma, assunto de literatura no século XIX. Aos olhos dos judeus emancipados, desencantados com a tradição e entregues à fascinação trepidante das metrópoles da Europa Central, as condições de vida, a celebração das festas religiosas, as realidades materiais da existência, mencionadas nas *Zichronos* apenas no contexto das trajetórias humanas relatadas no livro, e na medida em que interferem diretamente com o

¹⁵ No original: “Auf dem Weg, den der Mensch wandeln will, wird er geführt.”

curso desta trajetória, se tornaram relíquias de outro tempo, com as quais autores e leitores da emancipação se relacionam de maneira ambivalente.

A ortodoxia soa sufocante a uma era de liberdade, e as aporias desencadeadas pelo antissemitismo crescente põem em xeque as aspirações de integração judaica numa Europa cosmopolita e universalizante. O contorno das perplexidades do judaísmo europeu do século XX começa a desenhar-se neste momento – e a solidez inabalável das crenças do mundo de Glückl von Hameln, em que, consoante a visão de raiz bíblica que marcou a Europa da Idade Média, o mundo é percebido como o palco para a ação de forças sobrenaturais e transcendentais, como *Theatrum Dei* (FRIEDEL 1947: 139) cede cada vez mais espaço às ambições fáusticas dos poderes humanos.

Em *Zichronos*, os pecados são consistentemente representados como as causas dos sofrimentos e frustrações da existência – não apenas no caso do falso Messias, mas também nas mazelas particulares de Glückl von Hameln, como negócios malsucedidos, morte de filhos e entes queridos, viuvez e pobreza, cuja causa é sempre relacionada a pecados e a transgressões cometidas, de maneira a nunca pôr em questão, explicitamente, embora talvez o faça de maneira sub-reptícia, a justiça divina, cuja força e governo sobre o mundo são inquestionáveis. Já os malogros do século XIX são atribuídos diretamente às falhas humanas – e a sua reparação é também delegada a forças humanas em estado de independência. *Zichronos* dá testemunho de crenças consolidadas pelos séculos nos guetos e enclaves da diáspora judaica na Alemanha e traça o quadro das referências cristalizadas a partir do qual se formou um consenso espiritual judaico que atravessou o tempo incólume – um tempo que é o da eternidade das crenças bíblicas, limitadas, de um lado, pelo passado dos patriarcas e reis de Israel; de outro, pelas promessas redentoras formuladas pelos profetas, diante do qual as contingências da *Galut*, do exílio, têm um significado meramente transitório.

Ao mesmo tempo, a vida terrena, concebida não como finalidade em si mesma, mas como prelúdio da Eternidade, torna-se insignificante ante a magnitude do absoluto, como expresso pela pergunta retórica formulada mais de uma vez ao longo da narrativa pela autora: “por que o homem deveria dar a eternidade em troca do transitório?” (VON HAMELN 2010: 17).¹⁶

Ancorada em princípios e valores transcendentais, na palavra divina, conforme expressa na Bíblia, e numa visão do destino judaico como o de uma comunidade tribal, tal

¹⁶ No original: “Warum soll denn der Mensch das Zeitliche für das Ewige verkaufen?”.

concepção coloca em segundo plano as realidades do mundo material e as vontades humanas, submete-as ao mundo espiritual, revelado pelas escrituras e exaustivamente investigado pelos sábios. Ao mesmo tempo, em sintonia com as contradições do mundo barroco, Glückl von Hameln volta sempre a seu gosto pela riqueza, pelo fausto, pelas honrarias e cerimônias e com isto expressa não só suas inclinações pessoais, mas um aspecto constitutivo da cultura de que participa, um elemento telúrico que cabe ao homem manipular e cultivar, e cujas contradições e choques com uma visão espiritualizada da realidade não são discutidas nem elaboradas, permanecendo como enigmas, como fonte de perplexidades que não chegam a ser nomeadas ou explicitadas, mas que não obstante constituem um pano de fundo silencioso para o desdobramento da narrativa, e ao qual se dirigem, reiteradamente, as mensagens de resignação e conformismo que pontuam a narrativa em toda sua extensão.

Estas contradições se encontram ausentes na visão de mundo que triunfa do século XIX, já profundamente marcada pelo desencantamento, pela atomização do sentido de coletividade, pelo triunfo do individualismo e dos laços baseados em afinidades eletivas – e não mais os de sangue. E, sobretudo, pela perda da perspectiva do divino e da eternidade, eclipsados por um pragmatismo em que o signo da verdade está na sua utilidade e em que “a realidade objetiva passa a ser vista como a somatória daquilo que foi reconhecido como útil pela comunidade humana” (FRIEDEL 1947: 440).

Uma concepção darwinista e mercantilista da existência, que associa a validade de uma ideia à sua capacidade de obter sucesso, isto é, uma filosofia comercial na qual não há espaço para a metafísica, e em que os sistemas de valores anacrônicos das sociedades de raiz feudal passam a ser submetidos ao crivo dos cálculos, da prudência e do compromisso – este é o mundo ao qual Kaufmann e Pappenheim oferecem o livro de Glückl von Hameln, como um contraponto e como testemunho da visão de mundo de um outro tempo.

Em Glückl von Hameln as condições de vida no gueto não são ainda, em si mesmas, como aconteceria na *Ghettoliteratur* do século XIX, temas literários. É só com o êxodo do gueto, com a cristalização, por assim dizer, da heresia da modernidade, com a ruptura e com a iminência da dissolução dos parâmetros culturais da tradição, que a vida e os valores cristalizados em séculos de diáspora judaica se tornarão assunto de uma literatura de inclinação romântica e nostálgica, da qual *Zichronos* constitui, também, uma espécie de prelúdio.

E é só com o despedaçamento dos guetos que as condições existenciais e o ambiente espiritual dos enclaves judaicos deixam de ser compreendidos como um aspecto pouco

interessante da vida no exílio para se tornarem um *topos* literário e representação de um repositório de valores que se revelam cada vez mais incompatíveis com os rumos da civilização e do progresso.

O estranhamento entre a nostalgia e a repulsa, e não mais a familiaridade, é a lente através da qual o leitor do século XIX contempla as constelações da moralidade ortodoxa, as ideias místicas e as esperanças redentoras, os intrincados edifícios da metafísica, o misticismo e o formalismo religioso que são parte inseparável do cotidiano de Glückl von Hameln e de seus contemporâneos, agora relativizados numa literatura que adquire contornos fantásticos por seu aspecto em tudo distante de uma realidade marcada pelo ceticismo das novas ciências tanto quanto pela nostalgia do paraíso perdido.

A ambivalência ante o universo em vias de desaparecimento do gueto e do *Shtetl* desconhece solução. O peso dos milênios aí cristalizado torna-se, a um tempo, fardo e fonte de vida aos egressos da tradição, que se empenham em participar intensamente do mundo moderno, ao mesmo tempo em que se tentam reconciliar as extremidades de um processo histórico milenar, que vê em sua vinculação ao passado e, no limite, na abolição da própria história, sua razão de ser.

A história, conforme expõe Glückl von Hameln em suas reflexões, é, consoante uma das vertentes centrais da tradição judaica diaspórica, uma longa preparação para o advento da era messiânica e, ao mesmo tempo, a vida terrestre é compreendida como um prelúdio para a vida eterna:

Isto é, em todo o caso, certo, que este mundo não foi criado por nenhum motivo senão por causa do outro mundo. E por isto Deus, em sua grande misericórdia, colocou-nos neste mundo, que não é nada, que é passageiro, para que façamos o bem e para que sirvamos ao nosso grande Senhor, e então ele certamente haverá de nos conduzir deste mundo difícil e pesoso para a tranquilidade e a delicadeza (VON HAMELN 2010: 2).¹⁷

Neste âmbito, a *Torá* é compreendida como um código de valores morais, por meio dos quais é possível preparar a passagem para o mundo vindouro, e os conceitos nela estabelecidos possuem um valor permanente, que se contrapõe, como um lastro, à transitoriedade da vida mundana à qual, com suas mazelas e contentamentos, suas alternâncias e instabilidades, não se atribui, como será na modernidade, um valor absoluto – e sim um valor relativo no quadro

¹⁷ No original: “Das ist auf alle Fälle gewiß, daß diese Welt zu keinem anderen Zweck erschaffen worden ist, als wegen jener Welt. Und darum hat uns Gott in seiner großen Gnade in diese Welt, die nichts und vergänglich ist, gestellt, damit wenn wir wohl tun und unserem großen Herrn wohl dienen, dann bringt er uns unbedingt aus der beschwerlich mühseligen Welt in eitel Ruhe und sänftigkeit.”

mais amplo da eternidade: “Todos os males e todos os bens deste mundo duram só por um breve intervalo de tempo. A vida de um homem é prevista em setenta anos – e quão rápido passa este tempo. E quantas centenas de milhares de pessoas sequer alcançam esta idade. Mas o além é permanente e eterno” (VON HAMELN 2010: 2).¹⁸

Os limites estreitos da existência possuem importância apenas na medida em que se inserem num horizonte bem mais vasto, que abarca todo o tempo e, não estando sujeito às leis da temporalidade e da mortalidade, funciona como horizonte e ponto de referências imutável: “Nós temos a nossa Torá sagrada, para que, a partir dela, possamos entender e compreender tudo o que é útil para nós, e o que nos levará da vida deste lado para a vida do outro lado. E em nossa querida *Torá* podemos nos segurar” (VON HAMELN 2010: 3).¹⁹

As dimensões dos sofrimentos inerentes à existência reduzem-se ao ínfimo ante o horizonte do infinito, que o homem se torna capaz de vislumbrar por meio do estudo, do cultivo às virtudes e do reconhecimento de sua própria falibilidade. E a necessidade deste reconhecimento é reiterada nos *Zichronos* como, em si mesma, propícia à redenção: “Cada homem que se alegra com suas próprias dores aproxima a redenção do mundo” (VON HAMELN 2010: 1).²⁰

Numa era em que a iminência da redenção passa a ser associada à superstição do progresso, e em que a crença no mundo vindouro cede cada vez mais espaço para uma concepção hedonista e materialista que vê a existência como algo que se esgota em si mesma, as polaridades em torno das quais se desenvolve a narrativa de Glückl von Hameln se tornam os limites de um território abandonado.

No processo de passagem do mundo fechado do gueto para a pletera de possibilidades da modernidade, o livro e a literatura desempenham um papel ambivalente, frequentemente contraditório, ora como instrumento de difusão de ideias consideradas heréticas no âmbito da tradição, ora como o território para a elaboração da nostalgia associada ao universo fechado da tradição quando esta já não mais se encontra em seu estado de integridade, onde os egressos daquele universo o contemplam pelo prisma de uma complexidade de sentimentos, frequentemente contraditórios, e caracteristicamente modernos.

¹⁸ No original: “Es besteht all unser Übel- und Wohllenem in dieser Welt nur für eine kleine Zeit. Des Menschen Leben ist gesetzt auf siebzig Jahre, wie bald sind sie hin. Wieviel hunderttausend Menschen sind, die lange auch das nicht erreichen; aber das Jenseits ist immer und ewig.”

¹⁹ No original: “Wir haben unsere heilige Thora, damit wir alles daraus ersehen und begreifen können, was uns nützlich ist und was uns vom Diesseits in das Leben des Jenseits bringt. Und an unserer lieben Thora können wir uns festhalten.”

²⁰ No original: “Jeder, der sich mit seinen Schmerzen freut, bringt die Erlösung in die Welt.”

A partir do século XVII, o livro gradativamente torna-se patrimônio popular comum na Europa judaica e, paralelamente aos velhos tratados rabínicos em hebraico ou aramaico, obras dirigidas sobretudo às mulheres e aos homens do povo, escritas em ídiche ou *Judendeutsch*, põem em circulação novas ideias ao mesmo tempo em que surgem novos temas de representação literária, distantes do que Dubnow denominou o “esporte espiritual” dos talmudistas (DUBNOW 1927: 272).

A exibição da erudição e a esgrima do *Pilpul* passam a ceder espaço a temas profanos e, se o conhecimento moral passa a ser representado por meio de lendas e parábolas, concebidas para edificar e conservar a tradição, questionamentos à tradição e às crenças também surgem, inevitavelmente, como assuntos literários. A própria representação da existência no âmbito da tradição denuncia, ao tornar-se tema de literatura, o início do processo de ruptura da integridade desta tradição que, cada vez mais, deixa de ser tratada como única maneira de vida concebível.

Convém lembrar que o próprio surgimento do conceito de tradição está associado ao início do desmantelamento da própria tradição. Como afirma Giddens, “a noção geral de tradição não existia nos tempos medievais. Não havia necessidade de tal palavra, precisamente porque a tradição e o costume estavam em toda a parte. A ideia de tradição, portanto, é ela própria uma criação da modernidade” (GIDDENS 2000: 50). A afirmativa de Giddens aplica-se aos enclaves judaicos da Europa Central pelo menos até o fim do século XVIII, quando aos poucos começam a desmoronar as fronteiras espirituais e religiosas – e aos poucos também as fronteiras físicas – que separam judeus de gentios.

A literatura que se aborda neste estudo está indissociavelmente ligada à transformação e à dissolução do mundo tradicional. O conceito lukacsiano de “cultura fechada” é importante para a compreensão do contexto mais amplo em que vem à luz a literatura do gueto. Lukács cita Novalis, para quem “filosofia é na verdade nostalgia, o impulso de sentir-se em casa em toda a parte”, e afirma:

Eis por que a filosofia, tanto como forma de vida quanto como a determinante da forma e doadora de conteúdo da criação literária, é sempre um sintoma da cisão entre interior e exterior, um índice da diferença essencial entre o eu e o mundo, da incongruência entre alma e ação (LUKÁCS 2003: 25).

Lukács também explicita o surgimento do sentido de interioridade na literatura, que é a fonte da prosa romanesca, como resultado “da alteridade para a alma” (LUKÁCS 2003: 26), isto é, da existência de dissonâncias entre as realidades da alma e as realidades do mundo exterior,

que pressupõe a ruptura do círculo encantado da tradição e a necessidade de uma busca, de construções que buscam reparar e superar, de alguma maneira, tais rupturas e dissonâncias.

É das incongruências entre ser e destino, entre aventura e perfeição, entre vida e essência, que brota o ímpeto para a construção do romance. O mundo em que se propõem perguntas para as quais não se encontram respostas, em que o sentido não mais acolhe o indivíduo em todas as encruzilhadas da existência, em que as formas consagradas e a realidade não mais se coadunam e onde o lugar destinado ao indivíduo é incerto e movediço – este é o universo para o qual aponta a prosa romanesca, e que desponta no horizonte do naufrágio irremediável do sentido da vida, do afastamento e do estranhamento da essência ante a vida, quando o tempo passa a ser representado como um percurso sem volta, em direção a um infinito indivisível. Segundo Lukács, “o romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade” (LUKÁCS 2003: 55).

Assim, quando se põem em marcha o processo de dissolução dos guetos e a migração, física e espiritual, para a modernidade burguesa, dos séculos XVIII e XIX, o romance torna-se o gênero judaico por excelência na Europa de língua alemã. Sinais das rupturas profundas no edifício da tradição que se desencadeiam a partir do século XVII já se encontram presentes, como vimos, no relato autobiográfico de Glückl von Hameln – não só na expressão que aí se encontra do enorme desapontamento com o desmascaramento do falso Messias como também na própria narrativa da catastrófica trajetória da autora, arruinada por suas segundas núpcias que a levam a perder sua fortuna, uma das mais sólidas entre as dos judeus da Alemanha, e a precipitam numa situação de dependência dos filhos, humilhante para a velha e diligente dama que se decide a escrever sua autobiografia.

Ainda que, ao longo do texto, Glückl von Hameln sempre insista em afirmar que seus sofrimentos são consequência de seus próprios pecados, sem nunca questionar a justiça divina, e embora a representação literária de sua existência jamais permita ao leitor divisar sequer uma sombra de quais possam ter sido tais pecados, a leitura do livro necessariamente conduz a indagações sobre as razões de tal infortúnio e, implicitamente, a questionamentos sobre as relações entre justiça e o destino, conforme estas se revelam não só na trajetória narrada nesta biografia, mas nas constatações de maneira geral que aí se faz a respeito da vida. (Cf. VON HAMELN 2010: 2; 5; 21; 86; 112; 116; 117; 149; 180-181; etc.)

Sob a capa da piedade inabalável e da resignação ante os desígnios divinos, Glückl von Hameln representa o início de um processo de cesura entre a fé sancionada pela autoridade religiosa e as realidades da existência, e aponta para as dimensões alarmantes do abismo de perplexidades que se abre entre estes dois âmbitos, uma perplexidade que já traz em si o poder corrosivo das dúvidas modernas.

Zichronos inaugura, portanto, de alguma forma, um novo *topos* literário judaico, fundado não mais nas certezas da doutrina e dos ensinamentos tradicionais, mas na percepção da distância que separa da vida tal doutrina, na percepção do abismo e, portanto, na busca por maneiras ou respostas para se franquear tal distância. É sobre este imenso vazio e sobre estas interrogações que se construirão, como pontes dirigidas ao infinito e fadadas a nunca alcançarem seus destinos, as obras-chave da literatura judaica moderna.

Lukács estuda os contornos e os reflexos, na literatura, da passagem de uma cultura fechada para uma cultura aberta, e associa a esta passagem o surgimento da prosa romanesca. No âmbito judaico, o surgimento do romance parece coincidir com um percurso cuja origem está no surgimento de frestas irremediáveis na construção das crenças tradicionais – e tais frestas foram causadas, num primeiro momento, pelas heresias. Para Lukács, a interioridade e a individualidade do personagem romanesco surgem do alheamento face ao mundo exterior, isto é, da constatação de que existem incompatibilidades entre a integridade do sistema de valores que determina um cosmos orgânico e a experiência do indivíduo – e esta constatação é o desencadeante de um processo de busca por vinculação do destino com uma totalidade, e por superação das disjunções entre vida e sentido. O romance surge, então, como tentativa de superação deste abismo – e a narrativa autobiográfica de Glückl von Hameln pode ser compreendida como um prelúdio a estes romances fundados na incompreensão, na perplexidade, e na nostalgia pelo mundo impregnado de sentido.

Referências bibliográficas

- ATTALI, Jacques. *Les Juifs, le monde et l'argent: histoire économique du peuple Juif*. Paris: Fayard, 2007.
- BECHTEL, Delphine. Os judeus na Alemanha e na Áustria na era do absolutismo: da paz de Vestfália até a morte de Frederico II. In: BAUMGARTEN, Jean; ERTEL, Rachel; NIBORSKI, Itzhok; WIEVIORKA, Annette (Org.). *Mil anos de culturas asquenazes*. São Paulo: Editora do Bispo, 2010. p. 120-125.
- DUBNOW, Simon. *Weltgeschichte des jüdischen Volkes*. Berlin: Jüdischer, 1927. v. VI.
- FRIEDEL, Egon. *Kulturgeschichte der Neuzeit*. London: Phaidon, 1947.

- GIDDENS, Anthony. Tradição. In: *Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 50.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- MENDEL, Meron. *Jüdische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt am Main: Johann W. von Goethe Universität, 2010.
- SCHOLEM, Gershom. *Die jüdische Mystik in ihren Hauptströmungen*. Zurich: Rhein, 1957.
- VON HAMELN, Glückl. *Die Memoiren*. Tradução de Berta Pappenheim. Weinheim: Beltz, 2010.
- VON HAMELN, Glückl. *Zikrônôt mārat Gliql Hamil* [ídiche]. Editado por David Kaufmann. Frankfurt am Main: J. Kaufmann, 1896.
- WIEDEMANN, Conrad. Zwei jüdische Autobiographien im Deutschland des 18. Jahrhunderts: Glückel von Hameln (ca. 1719) und Salmon Maimon (1792). In: MOSES, Stéphane; SCHÖNE, Albrecht (Hrsg.). *Juden in der deutschen Literatur: ein deutsch-israelisches Symposium*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 1986. p. 88-113xxx-xxx.

Recebido em 03/09/2015
Aprovado em 29/02/2016

O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco

[The German Teaching in Public Schools from the Perspective of Critical
Literacy: a subproject PIBID in focus]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927148174>

Cibele Cecilio de Faria Rozenfeld¹

Abstract: This paper aims to reflect about the German language teaching in public schools focused on promoting critical literacy. The starting point was the definition of literacy and literacy critic, relating the latter to the activities developed by undergraduate students in German Studies under the Institutional Program of Introduction to Teaching (PIBID) - subproject German Studies - in two state schools in the State of São Paulo. The reflections presented were based on students' lesson plans and reflective diaries and on the perceptions of the subproject coordinator. The results point to the potential of the German education in brazilian public schools, not only in order to promote a new language learning, but also as a critical training and civic education.

Key-Words: PIBID-Subproject German Studies; German teaching in public schools, critical literacy

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do ensino da língua alemã em escolas públicas com foco na promoção do letramento crítico. Para tanto, partimos da definição de Letramento e de Letramento Crítico, articulando o último com as atividades desenvolvidas por graduandos em Letras-alemão no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) - subprojeto Letras-alemão - em duas escolas estaduais do interior paulista. As reflexões apresentadas basearam-se nos planejamentos e nos diários reflexivos dos licenciandos e nas percepções da coordenadora do subprojeto. Os resultados apontam para o potencial do ensino de alemão em escolas públicas brasileiras, não apenas para a aprendizagem de um novo idioma, mas também para uma formação crítica e cidadã dos alunos.

Palavras-chave: PIBID Subprojeto Letras-alemão; Ensino de alemão em escolas públicas; letramento crítico

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Letras Modernas, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Caixa Postal 174, 14800-901, Araraquara, SP, Brasil. Email: cibeleroz@gmail.com

Introdução

Vivemos na contemporaneidade uma realidade inquestionável de expansão de fronteiras, de comunicação intercultural intensa, de diversidade cultural no interior de uma mesma cultura e na integração com outros povos, de troca de/ e rápido acesso a informações por um número de canais nunca antes imaginável. Tal fato deve ser considerado para se repensar as razões para se aprender uma língua estrangeira, mais especificamente, para se aprender alemão, e as formas de ensiná-lo.

MENEZES DE SOUZA (2011: 1) afirma que

[...] o mundo globalizado contemporâneo traz consigo a aproximação e justaposição de culturas e povos diferentes - muitas vezes em situações de conflito. Se todas as partes envolvidas no conflito tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos. Por isso, preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico.

No excerto, o autor aponta para a aprendizagem de línguas estrangeiras como forma de compreender o outro, de olhar para as próprias crenças e de possibilitar a visão crítica de suas culturas. Nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras deve considerar mais que as razões meramente utilitaristas para a aprendizagem (mercado de trabalho, economia, força política dos países germanófonos), e se constituir como oportunidade de promover a reflexão crítica acerca da diversidade linguística, cultural, social, política, etc. Nessa perspectiva, cabe destacar a dimensão da tolerância ao outro e à diversidade presente na proposta do letramento crítico.

Autores como KRAMSCH (1993), BYRAM (2000), ROZENFELD E VIANA (2011), SALOMÃO (2011), dentre outros, já discorreram sobre a importância dessa ênfase no ensino de línguas pelo viés dos estudos da interculturalidade.

Para MONTE MÓR (2013), a sociedade contemporânea, que apresenta desafios como a globalização e a forte presença das tecnologias digitais, exige também o desenvolvimento da criticidade como habilidade. Partindo dessas premissas, propomos neste trabalho o ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico, que tem como objetivo primeiro promover nos alunos a capacidade de refletir

criticamente acerca dos eventos e práticas sociais de leitura e escrita à sua volta. De forma ampla, o Letramento Crítico (doravante LC) é definido por SOARES (2014) como

[...] um movimento educacional embasado na necessidade de oferecer aos alunos oportunidades de reconhecimento de tendências e intenções nas mídias às quais têm acesso, de forma a conectar esse novo conhecimento a ações de consciência crítica e transformação da sociedade em que vivem. (SOARES 2014: 24)

Assim, apresentaremos um projeto de ensino de alemão no âmbito do Programa Institucional Brasileiro de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras-alemão, pela perspectiva do Letramento Crítico. Partimos da noção de “ensino de alemão” em seu sentido mais amplo, ou seja, não apenas restrito à “transmissão” de estruturas linguísticas da língua alemã, mas aquele que envolve o olhar para a alteridade, para as diferentes formas de comportamento e símbolos culturais, para os estereótipos, para a própria cultura e para a formação crítica e construção de cidadania.

O projeto vem sendo desenvolvido em duas escolas estaduais e constitui-se como uma importante contribuição para a formação dos alunos das escolas públicas, oferecendo-lhes a oportunidade de contato com outras culturas, linguagens e práticas sociais. Por outro lado, ele representa uma possibilidade de ampliação do campo de atuação de professores de alemão em formação inicial.

Nas seções a seguir iremos, assim, discutir inicialmente os eixos teóricos que deram sustentação a este trabalho (seção 2) para depois, na seção 3, descrever mais minuciosamente o subprojeto PIBID Letras-alemão da forma como foi idealizado e que vem sendo desenvolvido pela equipe nas escolas. Ao final, na seção 4, teceremos algumas reflexões acerca do ensino de alemão em escolas públicas pelo viés do LC para, então, apresentarmos as considerações finais do trabalho.

1 Letramento Crítico e ensino de línguas estrangeiras nas escolas

Antes de adentrarmos as discussões sobre o LC, é necessário contextualizar o termo partindo da concepção de Letramento.

O conceito de letramento tem sua origem na oposição à noção de alfabetização. Conforme SOARES (2000), a alfabetização refere-se apenas ao processo do indivíduo de aprender a ler e escrever em seu sentido restrito, ou seja, aquele que envolve apenas a decodificação de símbolos, desconsiderando as práticas sociais envolvidas no processo. O letramento, por outro lado, ocupa-se da apropriação do sujeito da leitura e escrita atuando nas diferentes práticas sociais da linguagem.

Para MENEZES DE SOUZA (2011), ler criticamente implica em

[...] desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos.

De acordo com o autor, a percepção crítica de ações do passado na produção de significação no presente pode contribuir para a transformação de possíveis efeitos mais positivos e desejáveis para o futuro. Nesse sentido, faz-se necessária ainda uma definição de **crítica** para se pensar no letramento crítico. Muitos são os autores que lançaram luzes a essa distinção.

Partindo das acepções de GIKANDI (2005), MONTE MÓR (2013) relaciona o conceito às noções dos termos em inglês *criticism* e *critique*, ambos traduzidos para o português como “crítica”. O primeiro estaria mais atrelado ao resultado de avaliações realizadas por especialistas renomados, como crítica de arte, cinema, teatro. Já o segundo estaria atrelado a uma percepção social, independente da escolarização e do grau de especialização. De acordo com BARTHES (1999 apud MONTE MÓR, 2013), o objeto de estudo do crítico, no primeiro sentido, não seria o mundo, mas o discurso de outrem. O autor distingue a crítica entre “universitária” e “ideológica”, sendo a universitária aquela que pratica método pautado na objetividade e no rigor no estabelecimento dos fatos. Já a ideológica “permite subjetividade, uma vez que se realiza por meio de interpretação, estando ligada a grandes ideologias como o existencialismo, marxismo, a psicanálise, fenomenologia” (MONTE MÓR 2013: 36).

Não temos a intenção neste trabalho de aprofundar a discussão do termo, na medida em que autores o tomam em diferentes acepções, mas de tomá-lo, da forma proposta por RICOEUR (1977 apud MONTE MÓR 2013) como crise, que poderá

desestabilizar certezas, sentidos, visões de mundo, partindo da premissa de que a crítica pode ser promovida pedagogicamente.

Assim, compartilhamos a concepção de Letramento Crítico no sentido discorrido por JORDÃO (2013: 74), que toma língua como discurso e como “espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e de mundo”, a autora parte da premissa de que os sentidos são construídos na cultura e na sociedade e não “dados” por uma realidade. Nessa perspectiva, a língua, presente em práticas sociais distintas, é um espaço ideológico, ou seja, apoiada no pensamento bakhtiniano, a autora percebe a compreensão de mundo como construções sociais, culturais, políticas e interpretativas e a linguagem como produto da subjetividade ancorada em seu contexto social.

Tomamos ainda a noção de Letramento Crítico como práticas de leitura e escrita que consideram “o contexto geral, seu entorno social, político, cultural, ideológico, as comunidades interpretativas e seus procedimentos de leitura, as formas privilegiadas e as não privilegiadas de construir sentidos e hierarquizá-los” (JORDÃO 2013: 75). Partindo do sentido de “crítico” como “crise”, advogamos a importância de levar os alunos a desestabilizar certezas e visões de mundo.

Com base em tais pressupostos, entendemos o ensino de línguas estrangeiras pela perspectiva do Letramento Crítico como ensino da língua **em uso** (considerando o aluno como agente, o *lócus* da enunciação do texto, o amplo contexto de leitura e escrita e as diferentes construções de sentidos), como espaço para reflexão crítica (partindo da contraposição do **outro** ao **próprio**) e de desconstrução de crenças.

Tais reflexões nos remetem a FREIRE (1979, 2000), que advoga a leitura do mundo como anterior à leitura da palavra. No sentido freiriano, o significado dos textos é expandido, variando conforme as diferentes realidades, nas quais os sujeitos interagem (MONTE MÓR 2013). Assim, as diferentes vivências e práticas sociais possibilitarão aos alunos construção de diferentes significados para os textos. Nesse cenário, a autora destaca a importância de se considerar o aluno agente de práticas sociais e construtor de significados distintos.

Uma das bases de sustentação dos estudos do Letramento Crítico está nos estudos freirianos, dentre os quais o pensador postula que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE 2011: 15). Nessa

afirmação, o autor reconhece que a formação do aluno vai além da repetição de conteúdos e da transmissão de conhecimentos; ela passa pelo conhecimento prévio do educando e caminha na aprendizagem mútua e na conexão do professor com o aprendiz.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE 2011: 25)

Freire destaca que ensinar exige rigor metodológico, pesquisa, respeito aos saberes do aluno, criticidade, estética e ética, a corporeificação da palavra pelo exemplo. Ademais, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige reflexão crítica sobre a prática e, por fim, o reconhecimento e a assunção da identidade.

Para Freire educar é transformar. Nesse ponto, começa a se delinear o conceito de Letramento Crítico: a linguagem como prática social, a língua como espaço de construção de sentidos e de representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos são construídos na cultura, na sociedade e na língua, compondo um espaço ideológico de atribuição e constituição de sentidos, em uma prática situada de letramento. Conforme MONTE MÓR (2013: 41),

[...] as teorias sobre o letramento crítico, os novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem, concepções essas desenvolvidas a partir das pesquisas e experiências com a educação de adultos que o teórico realizou no Brasil.

Para se definir o LC, conforme JORDÃO (2013), parte-se da perspectiva de autores como STREET (2010), DERRIDA (1976), MOLON (2011), BAKHTIN (2004), segundo os quais nossa compreensão de mundo está sempre atrelada a construções sociais, culturais, políticas, interpretativas e a uma concepção sócio-histórica da linguagem.

Qualquer prática de leitura e escrita é ideológica, na medida em que a construção de sentidos será realizada no momento de realização de tais atividades, com base em procedimentos interpretativos. Consideram-se não apenas as condições de construção inicial do texto, mas o *lócus* da enunciação, o entorno social, político, cultural em que o texto é interpretado, e as formas privilegiadas e não privilegiadas de construção e hierarquização de sentidos (JORDÃO 2013).

Diante do exposto, considera-se que o Letramento Crítico constitui-se caminho interessante também no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, por essa razão, alguns teóricos da área já vêm desenvolvendo pesquisas sobre o assunto.

MATTOS E VALÉRIO (2010) discorrem acerca de aproximações e distanciamentos entre as noções de Letramento Crítico e a abordagem comunicativa. De acordo com as autoras, o LC pode ser complementar ao ensino comunicativo, na medida em que “a crítica social pressupõe o controle do código e a negociação de significados é uma prática social que, como tal, é potencialmente transformadora” (MATTOS E VALÉRIO 2010: 153). Conforme as autoras, o ensino de línguas pela perspectiva do Letramento crítico coincide com a da abordagem comunicativa em relação ao protagonismo do aprendiz, o foco na diversidade (heterogeneidade), em gêneros textuais e na autenticidade de situações comunicativas significativas para os alunos, mas difere na consciência linguística: enquanto na abordagem comunicativa busca-se a solução de problemas, no letramento crítico almeja-se a problematização. As autoras, que discutem o ensino de inglês, afirmam que a noção de LC foi introduzida nas novas orientações curriculares e delas decorreu uma profunda reformulação da prática pedagógica no Ensino Médio, assim como dos materiais utilizados nesse segmento.

As pesquisadoras concluem que,

[...] [e]m termos práticos, poderíamos talvez dizer que as novas orientações [Orientações Curriculares Nacionais] conduzem à seleção de textos que viabilizem a percepção da heterogeneidade e a elaboração de atividades contextualizadas, significativas para o aluno, que integrem diversas habilidades e que possam ser voltadas para a reflexão crítica. O ensino da língua torna-se, assim, um meio para atingir ambos os objetivos: o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e a formação do indivíduo cidadão. A ação pedagógica, exercida de forma consciente e deliberada, firma-se, então, como o elo necessário para se alcançar esses objetivos. (MATTOS E VALÉRIO 2010: 154).

Sintetizamos na Tabela 1, o foco de pesquisas realizadas acerca do ensino de línguas estrangeiras pela perspectiva do LC apresentadas por SOARES (2014) e também sua própria investigação sobre o tema.

Tabela 1: Pesquisas no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras pela perspectiva do Letramento crítico.

DUBOC (2007)	Trabalho sobre avaliação: Nele o autor postula que, por meio “da análise de imagens e textos aparentemente inofensivos, é possível propor estratégias que ultrapassem a compreensão neutra do texto e suscitem a reconstrução de significados e o posicionamento crítico-reflexivo por parte dos alunos em relação à realidade que os rodeia, constituindo-se essa a base do empoderamento discente”. (SOARES 2014: 42)
MATTOS (2012)	A partir de texto em inglês de produto atual (celular), atividades de pré-leitura e a preparação para carta de reclamação criam espaço para discussões sobre cidadania e possibilitam aos alunos compreender como exercer sua cidadania e utilizar esse conhecimento fora da sala de aula. Outro professor, que utilizou texto sobre a dengue, discutiu o problema com os alunos, que também os pesquisaram em casa e elaboraram pôsteres. Para SOARES “ambas as atividades buscam promover o exercício da cidadania por parte dos alunos, uma vez que alertam para situações que permeiam o universo deles e representam uma fonte de conhecimento prático a ser utilizado em seu dia a dia” (2014: 42)
SOARES (2014)	Analisa as práticas de ensino adotadas em um ambiente escolar de língua inglesa em uma capital brasileira, por meio da aplicação de três atividades elaboradas à luz das teorias advindas do Letramento Crítico, com o objetivo de observar possíveis resultados desse processo na formação de alunos em relação à autonomia, criticidade e atividade social.

A fim de analisarmos algumas das ações realizadas no âmbito do PIBID Letras-alemão pela perspectiva do LC, utilizaremos alguns critérios e princípios destacados por Soares (2014), para podermos considerar uma atividade como sendo embasada criticamente (Tabela 2).

Tabela 2: Critérios para presença de Letramento Crítico

(baseado em SOARES 2014: 79-80)

CRITÉRIOS PARA PRESENÇA DO LETRAMENTO CRÍTICO	
Critério I (CI)	“[...] uma filosofia ou abordagem que considera como a educação pode empoderar indivíduos com as ferramentas para entender e criticar o mundo, objetivando a promoção da justiça social” (JORGE, 2012: 10, apud SOARES, 2014). (CI: empoderamento) ² .
Critério II (CII)	“[...] professores passam a ver os alunos como indivíduos em sua totalidade, [...] passam a reconhecer [...] o que os alunos trazem para as aulas e como o que os alunos trazem é e não é valorizado, reconhecido e abordado no currículo, na sala de aula e no ambiente escolar” (HAWKINS 2011: 107, apud SOARES, 2014). (CII:

² As palavras-chave que se encontram entre parênteses e em negrito ao final da linha da tabela foram propostas por nós, com o intuito de se poder utilizá-las posteriormente na análise das nossas atividades e de facilitar ao leitor o reconhecimento do critério.

	valorização do aluno)
Critério III (CIII)	“[...] No letramento crítico, os leitores veem além da situação para examiná-la de forma mais complexa”. Ler sob uma perspectiva crítica requer que os leitores analisem e avaliem textos [...], significativamente, leiam e questionem sua origem e propósito, e ajam através da representação de perspectivas alternativas” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD 2004: 23 apud SOARES, 2014). (CIII: ler além do texto)
PRINCÍPIOS DO LETRAMENTO CRÍTICO (LEWISON, FLINT E VAN SLUYS, 2002 apud SOARES 2014)	
Princípio I (PI)	Entendimento do texto para obtenção de diferentes perspectivas e análise de seus múltiplos pontos de vista, estando eles explicitamente representados ou não. (PI: diferentes perspectivas)
Princípio II (PII)	Foco em questões sociopolíticas, a fim de se pensarem as relações de poder entre indivíduos. (PII: questões sociopolíticas)
Princípio III (PIII)	Ação e promoção da justiça social através da reflexão e de atitudes que fomentem mudanças nas desigualdades que permeiam nossa sociedade. (PIII: reflexões e atitudes transformadoras)

Nas seções a seguir apresentaremos, primeiramente, a descrição do subprojeto PIBID-Letras, no qual se insere o PIBID Letras-alemão, com suas características, sua estrutura e seu foco. Esclareceremos também a forma como os dados foram coletados e discutidos neste trabalho. No item 4, discorreremos sobre as atividades desenvolvidas no programa e sua relação com as teorias do LC.

2 O PIBID-Letras e o subprojeto Letras-alemão: descrição e objetivos

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do governo federal que tem o intuito de fomentar a carreira docente e promover melhorias na formação dos alunos das escolas públicas. De acordo com informações oficiais, ele tem como objetivo

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar

que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2013, s/p).

O PIBID-Letras em foco neste trabalho foi iniciado em 2011 em uma universidade pública do interior paulista como projeto interdisciplinar, ou seja, incluindo bolsistas não apenas de alemão, mas também de inglês, francês, espanhol e italiano. Além de bolsistas licenciandos, o programa contemplava um supervisor na escola estadual parceira e um coordenador da Instituição de Ensino Superior (IES) com uma bolsa. Nesse período, o foco dos trabalhos estava centrado apenas em oficinas de línguas estrangeiras realizadas semanalmente (uma vez). Assim, o subprojeto Letras oferecia, além de oficinas de outras línguas estrangeiras modernas (espanhol, francês, italiano e inglês), também o alemão, sendo que todo o trabalho do bolsista era acompanhado pela coordenadora e pela supervisora na escola.

Em 2014, ocorreu um desdobramento desse modelo anterior e as diferentes línguas estrangeiras tornaram-se subprojetos independentes. Nesse cenário, surgiu o subprojeto Letras-alemão, que ampliou seu quadro de um para seis bolsistas, licenciandos em Letras-alemão, além de um supervisor e do coordenador específico para seu subprojeto.

Apesar de serem subprojetos distintos, optou-se por um trabalho conjunto entre as cinco línguas estrangeiras em duas escolas, sendo ambas estaduais. Cada subprojeto possui o mesmo número de bolsistas/licenciandos (seis), um supervisor e um docente coordenador.

Assim, o total de trinta bolsistas (cinco subprojetos) foi então dividido em três grupos de atuação diferentes: o Grupo A, que ficaria responsável pela realização de oficinas de línguas estrangeiras, nos moldes do PIBID versão 2011; o Grupo B, cujo foco estaria centrado em eventos culturais; e o grupo C, com foco em questões de interdisciplinaridade e cidadania. Cada grupo (A,B, e C) é constituído por 10 bolsistas (dois de cada língua estrangeira), um ou dois supervisores e um ou dois coordenadores.

A Figura 1 apresenta uma representação dessa estrutura para melhor compreensão.

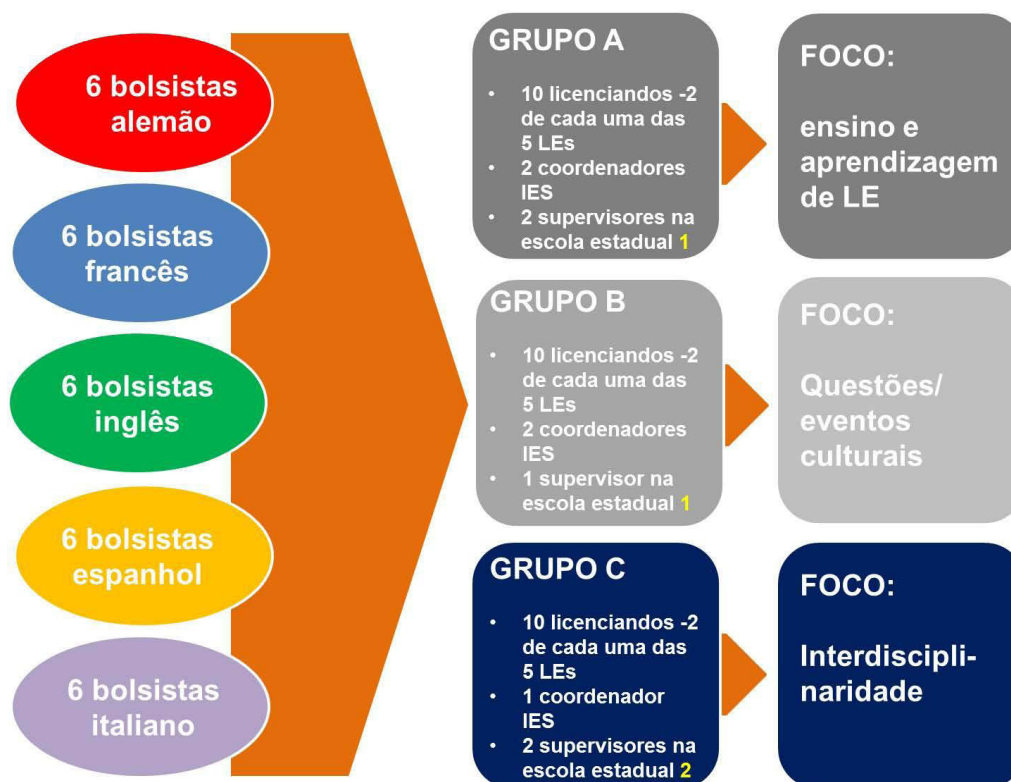


Figura 1: Representação da estrutura do PIBID subprojeto Letras³

Fonte: Autoria nossa

Conforme mencionamos, as duas escolas parceiras são estaduais, sendo uma delas para o ensino técnico e médio (escola estadual 1) e a outra para o Ensino Fundamental 2 e Médio (escola estadual 2).

A Escola 1 possui excelentes condições de trabalho, com várias salas de aulas equipadas com TV, DVD, data show e sistema de som, além de laboratórios para as aulas práticas dos seus cursos técnicos. Possui também uma videoteca e uma biblioteca informatizada com acesso à internet. Os alunos que frequentam essa escola também são diferenciados, pois para que se possam se matricular devem passar por um “vestibulinho” concorrido, devido à excelência do ensino nessa instituição.

Já a Escola 2, de condições menos favorecidas, é bastante conhecida na cidade, de grande tradição, mas se encontra hoje em situação mais precária em termos de infraestrutura e no que diz respeito à situação socioeconômica dos alunos. A escola e os professores lidam diariamente com desafios não apenas pedagógicos, mas também de

³ Apresentamos na Figura 1 os grupos da forma que foram constituídos. Porém, neste trabalho, focalizaremos apenas a atividades dos bolsistas de alemão nos grupos A, B e C.

ordem social dos alunos, além de problemas de indisciplina, baixo nível de desempenho escolar, etc.

Conforme pode ser verificado também na Figura 1, cada grupo (A, B e C) é constituído por dois bolsistas de cada uma das cinco línguas estrangeiras. Os grupos A e B atuam na Escola 1 e o grupo C na Escola 2. Assim, os seis bolsistas do subprojeto Letras-alemão foram distribuídos em duplas entre os três grupos, A, B e C, e atuam nas duas escolas.

De forma geral, os objetivos de cada grupo são:

Grupo A: Para os alunos da escola, o programa oferece a oportunidade de aprender uma língua estrangeira que, no geral, não consta no currículo regular, por uma perspectiva intercultural de ensino⁴. São realizados encontros semanais de 90 minutos e para que eles ocorram de maneira satisfatória, os licenciandos devem elaborar planejamentos de aulas, selecionar temas, materiais didáticos e diários reflexivos posteriormente à realização das aulas. Os planejamentos e os diários reflexivos são postados em ambiente do grupo alocado na plataforma Moodle e são lidos e comentados pelos professores coordenadores IES. Além disso, ocorre uma reunião semanal com os coordenadores para a discussão de textos teóricos referentes a aspectos do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e uma com as supervisoras na escola, para organização dos trabalhos, resolução de possíveis problemas e discussão de temas inerentes à realidade institucional.

Grupo B: o foco das atividades dessa frente está em promover aos alunos da escola eventos que abordem aspectos das culturas-alvo. Dentre eles podem estar incluídos, por exemplo, mostras de cinema, *workshop* de música, feira das nações, etc.

Grupo C: o principal objetivo deste grupo é tratar de questões de interdisciplinaridade. Nesse sentido, os bolsistas realizam tanto intervenções quanto mini-intervenções. As intervenções são atividades realizadas em uma aula completa

⁴ Não iremos, no âmbito deste trabalho, nos aprofundar na conceitualização do termo “ensino intercultural” de línguas estrangeiras e/ou “interculturalidade”. Partimos do pressuposto de que eles tem como foco não apenas o ensino de estruturas linguísticas e de expressões utilizadas em determinadas situações do cotidiano das culturas-alvo, mas também o desenvolvimento da “competência intercultural”, que inclui, além do desenvolvimento da competência linguística e comunicativa, promover melhor compreensão da alteridade, de outras formas de pensar e agir, maior conscientização de “estereótipos” e “autoestereótipos”. As premissas teóricas que defendemos já foram amplamente discutidas em ROZENFELD (2008) e ROZENFELD E VIANA (2011)

cedida por um professor ou oficinas realizadas no pátio ou em outro local da escola. Já as mini-intervenções são pequenas atividades realizadas na sala de aula de um professor de disciplina regular. Tais atividades são geralmente relacionadas ao tema da disciplina (História, Geografia, por exemplo) em articulação com um tema cultural da língua-alvo do licenciando (por exemplo, discutir o filme *Goodbye Lenin* em uma aula de História). No âmbito das intervenções os bolsistas elaboram oficinas sobre temas inerentes à formação cidadã do aluno, como meio ambiente, violência, em articulação ou não com aspectos da história e cultura alemã.

Vale destacar que, dada a diversidade das temáticas dos grupos e das realidades escolares, os bolsistas devem, ao longo de sua atuação no programa, passar por todos os grupos, ficando de seis meses a um ano em cada grupo.

Os dados para a elaboração do presente trabalho foram obtidos por meio dos planejamentos e dos diários reflexivos dos bolsistas de alemão⁵, que atuam ou atuaram nos diferentes grupos, e foram articulados com os critérios e princípios de presença do Letramento crítico apresentados na Tabela 2 para proceder à análise dos dados.

Na próxima seção, serão apresentadas algumas atividades realizadas pelos bolsistas licenciandos em alemão nos diferentes grupos, relacionando-as com tais critérios.

3 O ensino de alemão em escolas públicas e Letramento Crítico

Nesta seção, iremos descrever algumas atividades realizadas nos diferentes grupos (A, B e C) e relacioná-las aos critérios e princípios de presença de LC.

Lembramos que tais critérios foram apresentados na Tabela 2 e serão representados nesta análise sinteticamente da seguinte forma:

⁵ Diante do foco deste trabalho, não foram considerados os planejamentos e diários reflexivos dos licenciandos das outras línguas estrangeiras, mas apenas dos bolsistas e ex-bolsistas do Subprojeto Letras-**alemão**, a saber, seis bolsistas e um ex-bolsista.

CI= empoderamento dos alunos para entender e criticar o mundo

CII=valorização do aluno

CIII= ler além do texto (origem, propósito)

PI= diferentes perspectivas do texto

PII=questões sociopolíticas do texto

PIII=fomento de reflexões e ações transformadoras

3.1 Grupo A: foco no ensino da língua alemã - principais atividades e relação com o LC

Há não muito tempo, alunos e professores de alemão tinham grande dificuldade para ter contato com materiais chamados autênticos: um jornal, cardápio, livros, propagandas, filmes, músicas. Atualmente, para realizar tal contato, basta um clique em um computador ligado à rede. Esse fato muda substancialmente o processo de ensino e aprendizagem de alemão e de línguas estrangeiras.

Ainda que as pessoas não sejam aprendizes de um idioma como o alemão, elas podem estar expostas a conteúdos das culturas da língua-alvo por meio da internet. De fato é isso que vem ocorrendo também nas escolas públicas: encontramos com grande frequência alunos que já escutam *Rammstein*, que já assistiram *Die Welle* ou leram algo mais sobre Anne Frank na internet.

O alemão não é oferecido em escolas públicas no currículo regular, mas vem sendo ofertado pelos Centros de Estudo de Línguas em várias instituições de ensino público, fato que já representa um salto em termos de política de ensino de línguas estrangeiras. Mas é preciso continuar avançando, e nesse sentido, o PIBID Letras-alemão demonstrou ser uma possibilidade riquíssima para os alunos das escolas públicas ampliarem seu universo cultural, além de se desenvolverem como cidadãos críticos e conscientes.

No âmbito do grupo A, as oficinas/aulas foram inteiramente planejadas por uma dupla de bolsistas de Letras - alemão, com o apoio do professor coordenador. Conforme mencionamos, o foco das aulas não está apenas no ensino de estruturas linguísticas, mas

de aspectos culturais, em questões de interculturalidade, em elementos que demonstram a presença da cultura alemã em nossa própria cultura, aproximando-se de premissas da abordagem intercultural e do desenvolvimento da competência intercultural e do Letramento Crítico, foco deste trabalho. Cada planejamento, bem como os diários reflexivos, era postado no ambiente PIBID do Moodle e comentado pelo coordenador.

Destacamos, a seguir, algumas atividades que acreditamos denotar a presença do LC:

a) Leitura do conto *Die Prinzessin auf der Erbse*: o objetivo da aula foi ler e compreender o conto, por meio do uso de estratégias de leitura. Nesse sentido, os alunos foram encorajados a compreender o texto, sem a ajuda do dicionário, valendo-se apenas de conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo, para a constituição dos sentidos do texto. Com este intento, os bolsistas/professores, valorizaram os conhecimentos dos alunos (**CII**), alertando-os para o fato de que eles seriam capazes de construir sentidos para o texto com o conhecimento que já tinham. Além disso, os bolsistas apresentaram também a origem do texto, correspondendo assim ao critério **CIII**.

b) arquitetura *Bauhaus* (vídeo): Nesta aula, os bolsistas levaram aos alunos um vídeo que apresenta a escola de *design* e arquitetura *Bauhaus*, discutindo questões acerca do tema arquitetura, relacionando-se assim ao critério **CI**, na medida em que possibilitou empoderamento do aluno para melhor entender e criticar o mundo do ponto de vista arquitetônico. Além disso, após eles terem assistido ao vídeo, eles deveriam manifestar sua compreensão, sendo, assim, valorizados em seu conhecimento, podendo a atividade se relacionar também ao critério **CII**.

c) feira de profissões, ingresso na faculdade: aproveitando a ocasião da visita dos alunos a uma “Feira das profissões”, realizada na semana de uma das aulas, os bolsistas conduziram uma longa conversa com os alunos acerca das diferentes profissões e do vestibular como processo seletivo para ingresso em universidades. Apesar de este não ter sido o foco planejado da aula, a discussão foi produtiva, contando com o engajamento dos alunos na discussão, relacionando-se assim ao princípio **PIII**, ou seja, eles possibilitaram reflexões acerca dos textos que lhe foram apresentados na feira, podendo contribuir para ações transformadoras em relação ao futuro profissional dos alunos. A discussão pôde contribuir também para o empoderamento dos alunos para

entender e criticar o mundo profissional, relacionando-se ao critério **CI**. Além disso, valorizou-se os relatos e as reflexões sobre a visita, remetendo também ao critério **CII**.

d) invenções alemãs, invenções brasileiras: a partir de figuras sobre as invenções de alemães, como o *scanner*, a imprensa, a aspirina, entre outras, buscou-se conscientizar os alunos acerca da presença e influência de elementos da cultura alemã no Brasil. Após essa etapa, os alunos deveriam ainda elencar as descobertas brasileiras, lista que foi então complementada pelos professores bolsistas (por exemplo, o avião, o rádio, o balão, a urna eletrônica, etc). Dessa forma, consideramos que a atividade relaciona-se ao critério **CI**, na medida em que os alunos puderam perceber não apenas que aspectos de outras culturas já se encontram invisíveis em nossa cultura, mas que também várias descobertas feitas por brasileiros se encontram inseridas em outras culturas.

O impacto das atividades do grupo A na formação dos alunos da escola pode ser evidenciado nos relatos dos bolsistas nos diários reflexivos, que destacam a grande motivação dos alunos para frequentar as oficinas, conforme excertos a seguir:

A: No finalzinho da aula, quando já estávamos nos despedindo, um aluno, que havia nos dito que não poderia mais ir às aulas devido ao seu trabalho, veio avisar de que ele combinou com o seu chefe de que ele trabalharia uma hora a mais nos outros dias da semana para poder continuar fazendo alemão com a gente. Isso me deixou extremamente contente e com certeza vai servir como uma motivação para me dedicar cada vez mais na preparação das aulas.

B: Foi muito legal ver a empolgação deles, sai muito feliz e grata. Mas junto a isso, senti um aperto e pouco de tristeza só de pensar na possibilidade de não poder mais dar aula para eles por conta do possível corte do projeto. Nossos alunos são incríveis e sempre me sinto muito feliz depois de dar aula para eles. [relato referente à última aula do ano de 2015]

B: Como sempre, os alunos foram muito participativos e interessados. Eles são ótimos alunos e não tenho praticamente nenhuma dificuldade em ensiná-los.

Sobre uma atividade realizada na ocasião da visita de um professor assistente alemão ao grupo, a bolsista destaca o interesse dos alunos e o conhecimento linguístico construído:

B: Os alunos pareceram gostar bastante e aproveitaram muito. A princípio, estavam tímidos, apesar de curiosos, para fazer perguntas ao L. [nome do professor assistente]. Mas por fim se soltaram; uma das alunas até conseguiu falar um pouco com ele em alemão.

Destaca-se ainda que são bastante recorrentes nos diários dos bolsistas algumas reflexões sobre o impacto do programa na sua própria formação, conforme observamos no excerto a seguir:

A: Essa foi uma turma que eu gostei muito de dar aula e que me fez perder muitos preconceitos que eu tinha a respeito de dar aula para adolescentes e principalmente na rede pública.

3.2 Grupo B: foco em eventos culturais - principais atividades e relação com o LC

Conforme já mencionado, o principal foco de atuação deste grupo é a promoção de eventos culturais. Algumas atividades realizadas foram:

a) projeto intitulado “Luz, câmera, action”: A proposta já vinha sendo desenvolvida há alguns anos pelas professoras de inglês e português e, com a inserção do PIBID, o projeto passou por um processo de reorganização das atividades. O “Luz, câmera, action” tem como objetivo a elaboração de um curta metragem pelos alunos. Com a inserção da colaboração dos bolsistas PIBID, definiu-se que os alunos deveriam elaborar um curta de contos de autores alemães e um *trailer* do vídeo produzido no idioma original, ou seja, em alemão. O filme poderia ser uma adaptação ou uma reprodução fiel da ou das obras. Assim, em 2014, foram lidos quatro contos de Kafka aos alunos, dos quais eles selecionaram dois: O Fratricídio e Diante da Lei (*Ein Brudermord* e *Vor dem Gesetz*). Os bolsistas auxiliaram os alunos na leitura e interpretação dos contos, na elaboração de um roteiro de adaptação, na definição dos atores, das cenas, etc. Nesse processo foi dada plena liberdade aos alunos para interpretarem e criarem o curta da forma que achassem mais interessante. Assim, a adaptação criada por eles reuniu elementos de ambos os contos, e foram feitos um curta⁶ e um *trailer* em alemão. Na adaptação feita pelos alunos, eles produzem uma crítica ao sistema, na medida em que as leis são tomadas de forma diferente, de acordo com a classe social da pessoa envolvida. Sendo assim, consideramos que a elaboração da adaptação envolveu reflexão crítica, relacionando-se aos critérios CI, CII, CIII, além de PI, PII e PIII.

⁶ O curta “Adaptação de Um Fratricídio e Diante da Lei” encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hpkPdPs5V2E> (18/12/2015).

Em 2015, foram selecionados os contos “João Felizardo” e “As doze princesas bailarinas”, dos Irmãos Grimm (*Hans im Glück* e *Die zwölf tanzenden Prinzessinnen*). Assim como no ano anterior, os bolsistas participaram da atividade de interpretação dos contos, chamando a atenção dos alunos para as características de contos fantásticos, para a origem dos textos e autoria, podendo se relacionar ao critério **CIII**, de leitura além do texto. No contexto da compreensão dos contos fantásticos, eles mostraram alguns filmes que utilizaram contos de fadas como base para novas suas interpretações ou que os reproduziram fielmente. Após essa etapa, os alunos deveriam elaborar um roteiro para o curta e o *trailer*, reproduzindo fielmente ou adaptando os contos. O conto selecionado foi “As doze princesas bailarinas” e foi elaborada uma adaptação em forma de curta metragem que se encontra disponível no canal de filmes youtube.⁷

Em síntese, consideramos que os trabalhos desenvolvidos no âmbito do “Luz, câmera, action” nos dois anos foram bastante ricos e julgamos ter sido possível relacioná-los aos critérios C1, CII, CIII, além de PI, PII e P III, na medida em que houve valorização das propostas e interpretações dos alunos, fomento à reflexão transformadora, empoderamento para criticar o mundo, e abriu-se espaço para diferentes perspectivas do texto. Foi interessante notar que a adaptação dos contos de Kafka resultou em um curta centrado em questões sociopolíticas suscitadas pelos textos originais.

O envolvimento dos alunos nas atividades foi bastante enfatizado em relatos dos bolsistas, conforme é possível observar nos excertos abaixo:

B: [...] As meninas apresentaram o roteiro praticamente completo – faltando apenas as duas cenas finais. Li o roteiro inteiro e fiquei bastante impressionada com a execução do mesmo. O roteiro foi muito bem elaborado, com boas ideias e muito detalhado. Nele, as meninas colocaram desde o caráter e o psicológico das personagens quanto as falas, mudanças de cena, os locais em que as personagens estariam, seus gestos etc.

B: Me surpreendi com o progresso, a execução do roteiro, as ideias apresentadas, o interesse mostrado pelas meninas **e também com meu desempenho e com a naturalidade com que consegui agir, expor as ideias e discutir mesmo estando nervosa a princípio.** (grifo meu)

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7AVNcHxzIIY> (18/12/2015).

É importante destacar ainda a importância do trabalho como prática pedagógica para a futura professora, no momento em que ela percebe estar ganhando confiança em sua atuação como professora.

B: Fiquei surpresa com a qualidade dos vídeos e o progresso dos alunos. Em particular, fiquei contente de ver o vídeo dos alunos do 2ºC que auxiliamos. Foi realmente gratificante ver o resultado do trabalho dos alunos e saber que fizemos parte daquilo. A adaptação dos contos ficou coerente e as filmagens, tanto do curta-metragem quanto do *trailer*, ficaram ótimas. Os alunos conseguiram captar o que tentamos passar para eles sobre os contos e suas essências e retransmitir isso nos vídeos.

Nota-se que, além do contato dos alunos com autores da literatura alemã, o projeto promoveu reflexão sobre elaboração de roteiro fílmico, elaboração de filmagem, possibilitou grande interação entre os alunos e negociação de ideias, relação de sentidos dos contos com o contexto atual; o resultado foi gratificante tanto para os alunos quanto para a bolsista/futura professora.

b) *workshop* “Língua e cultura alemã”: apresentação de alguns aspectos característicos de culturas de língua alemã, como países germanófonos, festividades, curiosidades, etc. O objetivo era aproximar os alunos das culturas da língua-alvo, ampliando seu universo de conhecimento, podendo, assim se relacionar ao critério **CI**.

c) *workshop* “Estereótipos”: Após os bolsistas graduandos terem feito um levantamento de imagens pré-construídas acerca do idioma e das culturas de língua alemã, eles ofereceram uma oficina aberta à toda a comunidade escolar, visando a desconstrução de estereótipos. Abordaram-se, por exemplo, os diferentes países onde se fala a língua alemã (e não apenas a Alemanha), a presença dos alemães no Brasil (imigração), suas descobertas presentes hoje no cotidiano brasileiro. Além disso, tratou-se do conceito de cultura e da conscientização sobre estereótipos que existem sobre outros povos, como construções constituídas socialmente (por exemplo, japoneses são trabalhadores, ingleses são educados, alemães são frios, etc). Partindo da apresentação de imagens e textos, foi conduzida uma discussão sobre tais aspectos, considerando as percepções e imagens dos alunos sobre a referida língua e seus povos. Nesse sentido, consideramos possível relacionar a atividade aos critérios **CI, CII, PII e PIII**.

d) *Workshop* “Mostra de filmes”: No ano de 2014 foi realizada uma mostra de cinema, com o intuito de fazer um levantamento dos filmes alemães conhecidos dos alunos e de discutir e apresentar um filme alemão importante por seu contexto sócio-

histórico e roteiro. Nesse sentido, selecionou-se o filme *Goodbye Lenin*. Foram destacados os dados dos atores, do diretor, discutiu-se o contexto sócio-histórico e exibiu-se um trecho do filme. Jugamos ser possível, dessa forma, relacionar a atividade aos critérios **CI, CII e PII**.

Outras atividades foram desenvolvidas no âmbito deste grupo B, como o “Chá do Chapeleiro”, a “Feira das nações”, etc. No entanto, não nos estenderemos na descrição de todas elas. Nosso intento é tomar algumas iniciativas como exemplos de atividades capazes de fomentar o Letramento Crítico dos alunos.

3.3 Grupo C: foco na interdisciplinaridade e questões de cidadania - principais atividades e relação com o LC

Conforme mencionamos anteriormente, as atividades do grupo C tiveram como objetivo tratar questões do ensino de alemão na interdisciplinaridade, bem como abordar temas mais gerais referentes a questões de cidadania.

Assim como nos grupos anteriores, elencaremos algumas das atividades desenvolvidas como exemplo, relacionando-as com critérios e princípios de presença de LC.

a) Uma das primeiras atividades desenvolvidas foi a discussão, em forma de intervenção, na aula do professor de filosofia, acerca do sistema educacional alemão (com destaque ao ensino técnico) em contraposição ao brasileiro. Nessa atividade, os alunos da escola puderam não apenas conhecer o sistema de um outro país (Alemanha), como também refletir acerca de seu próprio. Partindo de um texto, foi conduzido um debate acerca de possibilidades (ou não) de acesso ao ensino superior, dos desejos de que isso ocorra, com grande participação dos alunos. Julgamos que a atividade relaciona-se fortemente aos critérios **CI, CII, PII e PIII**, na medida em que se deu voz aos alunos. Valorizando-se suas opiniões e realidades, discutiram-se questões sociopolíticas relacionadas aos sistemas educacionais alemão e brasileiro, tendo como objetivo fomentar reflexões e ações transformadoras. Em continuidade a essa atividade, mas em outra aula, foram feitas em salas do Ensino Médio várias discussões acerca de possibilidades profissionais futuras. No contexto dessa atividade, um bolsista relatou a “piada” de um aluno que dizia querer ganhar a vida no tráfico de drogas. O bolsista

aproveitou o momento para refletir com os alunos todas as repercussões que tal decisão pode acarretar. Assim, relacionamos essa discussão aos critérios **CI** e aos princípios **PII** e **PIII**.

b) Em outra atividade, e partindo da discussão de um texto⁸ por ocasião do Dia da Consciência Negra, o bolsista de alemão abordou com alunos do Ensino Médio questões acerca do preconceito racial, refletido em expressões idiomáticas, em padrões de beleza, em comportamentos, etc, incentivando-os a refletir acerca de práticas comuns em nosso país. A partir da discussão, eles deveriam então elaborar uma produção textual sobre essa temática. Relacionamos a atividade aos critérios **CI**, **CII** e aos princípios **PII** e **PIII**.

c) Concurso cultural: em prosseguimento à atividade descrita no item b, o concurso cultural consistiu no envio de fotos, vídeos, textos, poemas, contos acerca do tema do preconceito racial, dentre os quais seriam selecionados e premiados alguns dos trabalhos inscritos. Ao longo de um mês, os bolsistas receberam as inscrições juntamente com desenhos, poemas, vídeos, etc. O número de inscrições foi bastante alto, os alunos da escola se empenharam muito e, no dia da apresentação final, apresentaram seus trabalhos. Os bolsistas relataram terem se emocionado muito com as produções dos alunos. Relacionamos tal atividade com os critérios **CI**, **CII**, **PI**, **PII** e **PIII**, ou seja, julgamos que todos os critérios e princípios para reconhecimento da presença de LC foram contemplados com esta atividade.

d) discussão sobre o uso de drogas na Alemanha e o tráfico: a partir de um texto, nessa intervenção foram discutidas algumas medidas do governo alemão e de setores da União Europeia para conscientizar a população acerca dos efeitos da dependência química, como o *Klasse 2000*, lançado em 1991. Tal programa consiste em promover ciclos de pequenas palestras para alunos de 10 a 14 anos sobre o tema, não apenas envolvendo a dependência química, mas também a do álcool, de cigarros, jogos de azar e até da internet. Destacou-se que, na Alemanha, o *Klasse 2000* considera todos esses casos de dependências passíveis de acompanhamento profissional ao usuário. Os alunos ficaram bastante surpresos e mencionaram que eles mesmos poderiam “se encaixar” nos portadores de vícios alertados pelos programas alemães, denotando atitude crítica em

⁸ O texto utilizado encontra-se disponível em <https://onedrive.live.com/?cid=1416bc6585a0bc2e&id=1416BC6585A0BC2E%21404&authkey=%21ANKDmAv6qB1wkmc> (16/12/2015).

relação ao seu próprio estilo de vida, a partir de sistemas de funcionamento de outra sociedade, a alemã. Diante disso, relacionamos a atividade aos critérios **CI, CII, CIII, PII e P III**.

e) intervenção sobre o tema violência física e verbal. Partindo da leitura de um texto, os alunos refletiram sobre o fato de que muitas “brincadeiras” são, na verdade, *bullying*, pois ferem o interlocutor em alguma esfera. Julgamos que a atividade responde aos critérios **CI, PI, PII, PIII**.

Relatos dos bolsistas evidenciam a relevância da atividade no processo reflexivo dos alunos (de Ensino Fundamental) acerca da violência verbal e do preconceito racial:

E: Na primeira intervenção feita pelo PIBID no EEBA percebi, saindo de lá, que eu havia encontrado meu objetivo na docência (grifo meu). As crianças foram muito receptivas e se importaram em estar lá naquele momento, compartilhando suas opiniões e aprendendo. O tema inicial foi sobre violência verbal, mas acabou se estendendo para a erradicação de preconceitos de uma consciência humana, a qual se constitui como pensar o colega como um ser humano igual a todos, com direitos e liberdade.

Destaca-se também no excerto (negrito) o impacto do programa na identidade docente da futura professora, na medida em que a vivência na escola favorece o reconhecimento de seu desejo de atuar como professora.

E: [...] A violência verbal foi enfatizada, principalmente, na internet, mas também na vida real, com situações banais. As crianças, de maneira surpresa, sabiam do que estávamos falando, e tinham suas opiniões a respeito. Nunca haviam ouvido falar do Holocausto, período sombrio da História, no qual o preconceito foi propagado por meio da palavra e acarretado em um genocídio, em uma violência desumana. Foi assim que eles perceberam que uma palavra, no começo inofensiva, pode se espalhar e gerar violência física.

Discutiui-se o tema violência verbal também fortemente na relação com o Holocausto, conforme é possível verificar no excerto anterior e também no que é apresentado a seguir:

E: [...] Muitos se chocaram com o fato da violência verbal culminar numa violência física e, inclusive, começar pelas redes sociais. Alguns, inclusive, se interessaram muito pelo Holocausto, e outros sugeriram filmes e leituras para os colegas aprenderem mais sobre esse fato histórico. No entanto, nessa sala o foco foi como conviver com o colega de sala sem ofendê-lo e aprender a medir as palavras ao próximo, evitando comentários que deixem alguém constrangido, coagido ou vítimas de preconceito.

Notou-se nos relatos do bolsista a grande relevância da atividade, não apenas para a compreensão e fatos históricos, mas também para a reflexão e fomento de ações transformadoras (CI, PIII), como podemos perceber nos excertos abaixo:

E: Novamente, percebi o grande interesse pelo assunto da Segunda Guerra Mundial e o motivo real do porquê estávamos interligando esse assunto com a violência. Percebi a participação de vários alunos que, aparentemente, sofriam com algum tipo de violência. Inclusive, ouvimos alguns depoimentos, principalmente de meninas contra abuso verbal de machismo.

E: Ao final não tive dúvidas de que a experiência havia sido positiva, pois alguns alunos vieram abraçar os bolsistas, e um deles me deu um abraço carinhoso e agradeceu.

f) intervenção sobre o tema vestibular: com base em uma apresentação de textos e fotos, tratou-se de discutir a prova da universidade à qual os bolsistas se vinculam, o vestibular, o alojamento estudantil, a pesquisa e a extensão. Buscou-se, dessa forma, valorizar o aluno em sua capacidade de ingressar e se manter em uma universidade pública, referindo-se assim aos critérios **CII, PII, PIII**.

De forma geral, notamos um forte componente afetivo nos relatos dos bolsistas dos três grupos: a alegria por perceber os seus alunos motivados, por se perceberem professores capazes de despertar o interesse, a sensibilização diante de expressões afetivas dos alunos (como o abraço de um aluno no excerto de E anteriormente). Da mesma forma, fica evidente a sensibilização dos licenciandos para com aspectos da afetividade de seus alunos

Considerações finais

Com este trabalho, objetivou-se apresentar um programa de formação inicial de professores de alemão, que vem sendo realizado em uma universidade pública do interior paulista ao longo de dois anos. Trata-se do PIBID-Subprojeto Letras-alemão, que é estruturado nesta universidade a partir de ações realizadas em duas escolas públicas em três eixos: Grupo A (com foco no ensino de língua estrangeira em perspectiva intercultural), Grupo B (organiza eventos culturais) e Grupo C (focaliza questões interdisciplinares e de cidadania). O programa tem demonstrado ser rico tanto para alunos das escolas quanto para os licenciandos, futuros professores, que participam dele como bolsistas.

Apesar de não sabermos hoje, no momento da escrita deste trabalho, se será dada continuidade ao PIBID⁹, consideramos que, mesmo que ele venha a ser extinto, total ou parcialmente, a proposta de trabalho do subprojeto em foco é adequada para o ensino de alemão em escolas brasileiras, visto que prepara os alunos não apenas para viagens, realização de pesquisas científicas em países de língua alemã, vivências em situação de imersão, etc, mas também para sua formação cidadã, para atuar em uma sociedade marcada pela diversidade e pelos contatos internacionais. A proposta considera o *lócus* do aluno, sua realidade, sua história, valoriza o conhecimento trazido por ele para a sala de aula e promove reflexão crítica acerca de aspectos da cultura de outros e da própria. Tais premissas, que constituem o pano de fundo das ações do programa, podem nortear o ensino de alemão também em outros contextos.

MENEZES DE SOUZA (2011:1), na primeira citação apresentada neste trabalho, afirma que “se todas as partes envolvidas em conflitos tentassem ler criticamente suas posturas procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos violentos e sangrentos”. Em consonância com o autor, advogamos um ensino de alemão em escolas de Ensino Básico pautado não apenas no ensino do sistema linguístico e de aspectos culturais dos povos germanófonos, mas também no olhar crítico para a própria cultura e nos conflitos nela existentes: no preconceito, na violência e em formas de transformar essa realidade. A visão crítica das diferentes “culturas” no interior da própria, é tão importante quanto o olhar para o “além mar”, para outros países e formas de comportamento distintas de seus povos, bem como suas línguas.

Pelas razões expostas, embora o conceito de Letramento Crítico tenha sido amplamente discutido no campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras prioritariamente na área de inglês (realidade linguística diferente daquela do alemão, relação distinta com o aprendiz da língua alemã), defendemos sua adequação aos estudos do campo do ensino e aprendizagem de alemão.

Advogamos, dessa forma, a relevância de levar alunos de alemão a terem uma visão crítica do mundo, dos padrões sociais, de si mesmos, buscando a compreensão do

⁹ A Capes, agência financiadora do PIBID, está em processo de enxugamento orçamentário e sabe-se que muitos programas receberão cortes. Existe atualmente a forte suspeita de que, neste cenário, o PIBID sofra cortes e/ou reajustes, porém, não se conhecem até o momento a natureza e a dimensão de tais medidas.

outro e a transformação. Tais aspectos vão muito além de sistemas linguísticos e das distintas realidades das línguas estrangeiras: nos processos de ensino e aprendizagem das diferentes línguas estrangeiras existe em comum o fato de que todas as culturas têm muito a aprender com as outras e a experiência de se conhecer um novo idioma, em seu sentido mais amplo, no qual se associa também a cultura, o autoconhecimento, a criticidade e a transformação, é uma oportunidade muito valiosa para os alunos, incluindo os da rede pública brasileira.

Ademais, diante da crescente oferta do alemão com língua estrangeira, não apenas em escolas particulares de idiomas, mas em escolas regulares de Educação Básica (como, por exemplo, nos Centros de Estudo de Línguas (CELs)¹⁰, em escolas do programa PASCH¹¹ ou escolas bilíngues), é necessário que se reflita acerca de aspectos inerentes à formação de crianças e jovens como cidadãos críticos, por meio do ensino da língua estrangeira, em nosso caso, do alemão. Tomando como premissa os estudos do Letramento Crítico encontrados na literatura, cabe ao professor fazer as devidas adequações a seu contexto pedagógico e sociocultural em relação às suas práticas docentes.

Para finalizar, consideramos que o ensino de alemão em escolas públicas deva ser ampliado. Para tanto, são necessárias políticas públicas coerentes com essa perspectiva e professores alinhados a essa proposta.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013: Novo regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID*.

¹⁰ Os CELs originaram-se de um programa do Estado de São Paulo e oferece aulas de sete línguas estrangeiras (inglês, francês, inglês, espanhol, alemão, italiano, japonês e mandarim para alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública. (cf. <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>, Acesso em: 31 mar. 2016)

¹¹ O programa PASCH é uma iniciativa do Ministério dos Negócios Estrangeiros da República Federal da Alemanha, lançado em 2008, com os objetivos de intensificar contatos e de consolidar o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil e no mundo, por meio da ampliação da cooperação das escolas entre si. O programa inclui bolsas para curso superior na Alemanha e possibilidades de realização de intercâmbio de alunos e parcerias de escolas. As escolas PASCH no Brasil encontram-se listadas no endereço <http://www.goethe.de/ins/br/lp/lhr/pas/sch/ptindex.htm> (Acesso em: 31 mar. 2016)

- http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf (Acesso em: 04 jan. 2016).
- BYRAM, Michael. Assessing intercultural competence in language teaching. In: *Sprogforum*, 6(18), 2000, 8 – 13.
- DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo, Paz e Terra, 1979.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIKANDI, Simon. Globalization and the claims of postcoloniality. IN: DESAI, Gaurav.; NAIR, Supriya. (Eds.) *Postcolonialism: an anthology of critical theory and criticism*. New Brunswick; New Jersey: Rutgers University Press, 2005, 608-634.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, Pedagogia Crítica, Letramento Crítico: farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Claudia Hilsdorf.; Maciel, Ruberval Franco. (Orgs.) *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, Editora Pontes, 2013, 69-90.
- KRAMSCH, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1993.
- MATTOS, Andrea M.A.; VALÉRIO, Kátia, V. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 10(1), 2010, 135-158. <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf> (Acesso em: 15 dez. 2015).
- MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.16, n.4, 2011, 613-622.
- MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí, Paco editorial, 2011. https://www.academia.edu/595539/Para_um_redefini%C3%A7%C3%A3o_de_letramento_cr%C3%ADtico_conflito_e_produ%C3%A7%C3%A3o_de_significa%C3%A7%C3%A3o (Acesso em: 12 dez. 2015).
- MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf e MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.). *Língua Estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, Editora Pontes, 2013, 31-50.
- ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. UFSCAR, São Carlos, 2007.
- ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; VIANA, Nelson. O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao "outro" sob a perspectiva da competência intercultural. In: *Pandaemonium Germanicum* 17, 2011, 259-288. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-88372011000100014 (Acesso em: 18 mar. 2016).

- SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. In: *DELTA*.27(2), 2011, 235-256.
- SOARES, Erika Amâncio Caetano. *O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão*. Dissertação de Mestrado. UFMG. Belo Horizonte, 2014.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2000.
- STREET, Brian. New literacies, new times: developments in literacy studies. In: STREET, Brian; HORNBERGER, Nancy. *Literacy: Encyclopedia of language and education*. vol.2. New York: Springer, 2010.

Recebido em 05/01/2016

Aceito em 23/03/2016

Alemão como língua estrangeira e a didática do plurilinguismo no Brasil e na Europa

[German as a foreign language and multilingual education in Brazil and in Europe]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927175202>

Marina Grilli¹

Abstract: This work gathers and compares research reports published in Brazil and in Germany which deal with multilingual constellations, in which German is one of the three or more spoken or learned languages in the analyzed context. It is a bibliographical research of quantitative character, inasmuch as the number of articles published on the theme in the last ten years is considered, and also of qualitative character, for consonance and dissonance points between the articles and recent theoretical recommendations are sought, as well as consonance and dissonance points among the articles themselves. First of all, a link among three key points of the multilingual education is established. Then a general overview of the analyzed articles is presented, followed by three sections in which the key points are confronted with the articles where each one of them is approached. Thereon, perspectives of German teaching in multilingual contexts of other countries are discussed. The closing remarks resume some theoretical points highlighted throughout the text and present suggestions for improving German teaching in Brazil.

Keywords: multilingualism, language politics, multilingual education, teacher training

Resumo: Este trabalho reúne e compara relatos de pesquisas, publicados no Brasil e na Alemanha, que tratam de constelações plurilíngues em que o alemão é uma das três ou mais línguas faladas ou aprendidas no contexto analisado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tanto de viés quantitativo, por observar quantos artigos a respeito foram publicados no Brasil e na Europa nos últimos dez anos, como também qualitativo, na medida em que busca pontos de convergência e de divergência entre eles e recomendações teóricas recentes, e também entre as próprias temáticas trabalhadas nesses artigos. Primeiramente, é estabelecido um elo entre três pontos-chave da didática do plurilinguismo. Então, são apresentadas questões específicas da pós-modernidade e as linhas gerais dos artigos aqui analisados, seguidas de três seções justapondo cada um dos pontos-chave com os respectivos artigos em que são abordados. A seguir, são comentadas perspectivas do ensino de alemão em contexto plurilíngue de outras partes do mundo. As considerações finais retomam alguns pontos teóricos apontados ao longo do texto e apresentam sugestões para a melhoria do ensino de alemão no Brasil.

Palavras-chave: plurilinguismo, política linguística, didática do plurilinguismo, formação de professores

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, 05508-010, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: marina.grilli.silva@usp.br.

Zusammenfassung: Diese Arbeit stellt in Brasilien und in Deutschland veröffentlichte Forschungsberichte zusammen, die mehrsprachige Konstellationen erfassen, bei denen Deutsch eine der drei oder mehr im analysierten Kontext gesprochenen oder gelernten Sprachen ist, und vergleicht diese Artikel. Es handelt sich um eine bibliographische Forschung, sowohl quantitativ, indem die Zahl der in den letzten zehn Jahren veröffentlichten Artikel berücksichtigt wird, als auch qualitativ, indem Annäherungs- und Distanzierungspunkte zwischen den in den Artikeln behandelten Themen und zwischen diesen und neuen theoretischen Vorschlägen gesucht werden. Zuerst wird zwischen drei Kernpunkten der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Verbindung hergestellt. Dann wird ein Überblick über die analysierten Artikel präsentiert, und daraufhin stellen drei Sektionen die vorher erwähnten Kernpunkte den jeweiligen Artikeln gegenüber. Des Weiteren werden Perspektiven des Deutschunterrichts im mehrsprachigen Kontext in anderen Ländern diskutiert. Das Fazit nimmt einige theoretischen Grundlagen wieder auf und präsentiert Vorschläge zur Verbesserung des Deutschunterrichts in Brasilien.

Stichwörter: Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrerausbildung

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relacionar algumas problemáticas atuais da área de ensino de línguas estrangeiras com a observação dos desafios do ensino de alemão dentro de um enfoque plurilíngue. Serão discutidas reflexões e recomendações recentes de pesquisadores da área, contrapondo-as a relatos de experiências de ensino de alemão como L3 em contextos diversos, tanto no Brasil como na Europa, a fim de verificar pontos em que teoria e prática efetivamente se encontram. A motivação para esta pesquisa surgiu dos resultados obtidos em uma pesquisa empírica durante a qual foi observada a necessidade de um aprofundamento teórico a respeito do contexto específico de ensino/aprendizagem de alemão como L3 no Brasil, e que deve ser publicada em breve. Resultados parciais da presente pesquisa foram apresentados no 9º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão (GRILLI 2015).

Algumas das questões que permeiam o debate em torno da didática do plurilinguismo são a formação de professores preparados para trabalhar dentro de um contexto plurilíngue, o ensino integrado de língua e conteúdo (CLIL) e, num âmbito que mais tem a ver com a sociedade do que com o ambiente restrito da sala de aula, as políticas linguísticas e o persistente mito do falante nativo como modelo ideal a ser imitado pelo

aprendiz de línguas, o qual, por sua vez, guarda estrita relação com o mito do monolinguismo inerente ao ser humano.

Políticas linguísticas permeiam toda e qualquer ação relacionada a

[...] reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN 2013: 21).

Em relação às políticas linguísticas no Brasil, BROCH (2012) lembra que o nosso país foi decretado, no Inventário Nacional da Diversidade Linguística de dezembro de 2010, um país multilíngue e que, entretanto, prevalece a ideia de um povo que fala uma única variedade de uma única língua. KRAMSCH (2014) aponta para o enfraquecimento da relação exclusiva entre um estado-nação e uma língua como característica da era pós-moderna, bem como para a desconstrução do mito do falante nativo enquanto modelo para o aprendiz estrangeiro, mito esse que, apesar de severamente criticado na Linguística Aplicada nos últimos trinta anos, ainda persiste em salas de aula de língua estrangeira e em materiais didáticos.

O mito do falante nativo, portanto, está diretamente relacionado à formação de professores. SALGADO *et al.* (2009: 8043) afirmam que entender o que é a educação bilíngue e as peculiaridades que ela adquire nos contextos sociais e políticos brasileiros é condição para que se possa “analisar as competências linguística, pedagógica e psicológica que o professor dessa modalidade de ensino deve ter”. Porém, poucas instituições de ensino superior no Brasil oferecem disciplinas específicas sobre o ensino bilíngue, e são escassas as pesquisas nacionais, tanto a respeito do ensino bilíngue como do bilinguismo de uma forma geral (SALGADO *et al.* 2009: 8043). EVANGELISTA (2011) aponta divergências entre os currículos dos cursos universitários que formam professores de alemão no Brasil, e sugere que sejam inseridas disciplinas de reflexão sobre a prática pedagógica mais cedo no decorrer do curso e não só ao final do mesmo.

Os currículos dos cursos de Letras no país, por mais que apresentem problemas como o baixo nível de competência na língua estrangeira a que chegam os alunos que neles ingressam sem conhecimentos prévios, ou a falta de um planejamento conjunto do currículo

entre o departamento pedagógico e o de língua estrangeira e literatura (PAIVA 2005 *apud* EVANGELISTA 2011), consistem em um dos raros contextos em que se encontram aulas bilíngues na modalidade CLIL. BONNET & BREIDBACH (2013: 29) definem a aula CLIL como **bifocal**, isto é, em que existem objetivos tanto em relação à língua estrangeira quanto ao conteúdo específico trabalhado (BONNET; BREIDBACH 2013: 26). No Brasil, esse modelo de aula é encontrado em algumas disciplinas dos cursos universitários de Letras que oferecem aulas de língua estrangeira paralelamente a disciplinas da grade nessa mesma língua, e também nas poucas escolas bilíngues que oferecem aulas das disciplinas da grade de Ensino Fundamental e Médio em língua estrangeira.

Para KÖNIGS (2013: 39), o oferecimento de aulas bilíngues pela escola também tem a ver com políticas linguísticas, pois se trata do reconhecimento do fato de que a consciência ou conscientização linguística (*language awareness*) faz parte da tarefa formativa da escola. ALTENHOFEN & BROCH (2011: 17) concordam que uma pedagogia do plurilinguismo deve estar baseada na conscientização linguística, implicando em uma “maior presença da pluralidade linguística nos contextos escolares”.

Estabelecido dessa forma o elo entre três pontos-chave da didática do plurilinguismo que justificam a relevância deste trabalho, procurarei, a seguir, confrontar cada um deles com os resultados de algumas pesquisas brasileiras e europeias dos últimos dez anos que tratam de constelações plurilíngues envolvendo a língua alemã.

1 ○ plurilinguismo e a pós-modernidade

A escolha do enfoque na didática do plurilinguismo foi resultado de ampla reflexão acerca das especificidades do ensino de língua estrangeira nos tempos globalizados em que vivemos. KRAMSCH (2014: 297) opõe modernidade e pós-modernidade na medida em que aponta a modernidade como produto do Iluminismo do século XVIII, caracterizada por todas as características presumidas, ainda hoje, pelos professores de língua estrangeira: estados-nação independentes, línguas padronizadas com gramáticas e dicionários estáveis, limites claros entre língua nativa e estrangeira etc. A autora (KRAMSCH 2014) alerta para o

fato de que a relação exclusiva entre um estado-nação e uma língua vem se enfraquecendo e para o hibridismo dos gêneros textuais nas novas formas de comunicação, bem como para a desconstrução do mito do falante nativo como modelo para o aprendiz estrangeiro. Esse suposto modelo ideal a ser seguido pelo aprendiz de língua estrangeira tem sido atacado severamente na linguística aplicada dos últimos trinta anos, mas ainda persiste firmemente em salas de aula de língua estrangeira, livros didáticos e folhetos de publicidade para estudo e trabalho no exterior, indicando que o ideal de pureza da língua de um falante nativo permanece intacto para os professores de hoje – que já reconhecem variações da língua-padrão, mas ainda pautam seu trabalho por determinações estanques da gramática normativa. Essas determinações, por sua vez, são depreendidas do comportamento linguístico do nativo-modelo.

A palavra *mito* também remonta a outros questionamentos relativos ao ensino de língua. KUMARAVADIVELU (2006: 163ss) aponta cinco mitos relacionados à ideia de método: há um método melhor do que todos aqueles que já conhecemos, esperando para ser descoberto; o método é o princípio organizacional do ensino de língua; o método tem um valor universal e a-histórico, é neutro e não carrega motivação ideológica. Por fim, existe a ilusão de que cabe aos teóricos produzir conhecimento, e aos professores, consumi-lo. Esses mitos começaram a cair por terra quando os professores de língua começaram a perceber ao menos que o método não pode ser o princípio organizacional do ensino de língua, descoberta essa ocorrida entre o surgimento da Abordagem Comunicativa para o ensino de língua estrangeira e o início da globalização como resultado da popularização da internet; desse modo, entramos na chamada *Era Pós-Método*. O termo foi cunhado por KUMARAVADIVELU (2001) para, nas palavras de FUNK (2010: 941s), designar a época em que os chamados grandes conceitos gerais acerca dos métodos chegou ao fim, dando lugar a uma fase “neocomunicativa” e “ecclética”, correspondente às afirmações supracitadas de KRAMSCH sobre os desafios atuais no ensino de língua.

O Conselho da Europa (2001: 23) afirma que a competência comunicativa não é construída através da superposição ou justaposição de competências distintas, mas que para ela “contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas

se inter-relacionam e interagem”. E o desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira é objetivo da didática do plurilinguismo.

2 Investigações da didática do plurilinguismo

2.1 Pesquisas recentes no Brasil e na Europa

A fim de comparar as linhas de pesquisa brasileira e europeia no que concerne à didática do plurilinguismo, foram pesquisados artigos publicados entre 2005 e 2014 nos oito periódicos brasileiros *Pandaemonium Germanicum* (USP), *Calidoscópico* (Unisinos/RS), *Linguagem & Ensino* (UCPEL/RS), *Sociodialeto* (UEMS), *Fragmentos* (UFSC), *Horizontes em Linguística Aplicada* (UnB), *Trabalhos em Linguística Aplicada* (Unicamp) e *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (UFMG) bem como artigos publicados nos oito periódicos alemães *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (Universidade Técnica de Darmstadt), *Deutsch als Fremdsprache* (Universidade de Leipzig), *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (Universidade de Siegen), *Der Sprachdienst* (GfdS), *Deutsche Sprache* (IDS Mannheim), *InfoDaF* (FaDaF/DAAD), *Zielsprache Deutsch* (Editora Stauffenburg) e *Fremdsprache Deutsch* (Editora Erich Schmidt). Ainda que não se trate de uma publicação científica no caso deste último, optei por incluí-lo devido a sua grande circulação entre professores de língua alemã.

Foram encontrados nesses periódicos quatro artigos brasileiros e cinco artigos europeus sobre o plurilinguismo em sala de aula envolvendo a língua alemã. A observação do contraste entre os trabalhos brasileiros ou europeus pode ser um grande fator de enriquecimento da reflexão sobre os próximos passos necessários para uma melhor qualidade do ensino de línguas estrangeiras em nosso país, justamente por evidenciar que a discussão sobre políticas de ensino de línguas estrangeiras na Era Pós-Método deve ser reconhecida como mais complexa do que uma mera dicotomia Brasil versus Europa.

Os artigos relativos a pesquisas brasileiras e alemãs, respectivamente, estão listados a seguir, em ordem de publicação. São apresentadas nas tabelas as linhas gerais da pesquisa

relatada em cada um deles. As referências aos artigos no decorrer deste texto serão feitas de acordo com a numeração que recebem nas tabelas, a fim de facilitar a leitura.

1.	A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos
Periódico	Linguagem & Ensino
Ano	2010/1
Autor(es)	Dorotea Frank Kersch, Carina Maria Sauer
Constelação de línguas	L1 Hunsrückisch, L2 Português, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Identificar as concepções de alunas e professora em relação ao dialeto nas aulas de alemão padrão.
Conclusão alcançada	As dificuldades na escrita levantadas podem não ser decorrentes do conhecimento do Hunsrückisch, e sim da própria influência do português. O dialeto não necessariamente atrapalha na aula de alemão, e pode até auxiliar.

2.	Pluralidade linguística no currículo escolar
Periódico	Sociodialeto (Online)
Ano	2012/2
Autor(es)	Ingrid Kuchenbecker Broch
Constelação de línguas	L1 Português, L2+ Alemão/Francês/Espanhol/Inglês
Objetivo do trabalho	Diversificar as opções de línguas a serem aprendidas na escola, ampliando as habilidades linguísticas dos alunos, estimular a autonomia e a conscientização.
Conclusão alcançada	A oferta plurilíngue no currículo fomenta a conscientização linguística e atende melhor às motivações linguísticas da comunidade escolar.

3.	A língua alemã em antiga zona de imigração no vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades
Periódico	Calidoscópico
Ano	2014/2
Autor(es)	Martha Regina Maas, Maristela Pereira Fritzen, Abelardo José Avelino Neto
Constelação de línguas	L1 Português e/ou Língua de imigração, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Realizar um levantamento da situação linguística em duas comunidades teuto-brasileiras de Santa Catarina, compostas por famílias com e sem origens alemãs, em contexto escolar.
Conclusão alcançada	Muitos alunos participantes da pesquisa, monolíngues em português, entram em contato com o alemão através dos colegas e na própria escola, e todas as famílias veem como positivo o ensino das duas línguas: as não-bilíngues consideram o alemão importante para o futuro, e as bilíngues português/língua de imigração, por manter a resgatar as origens da família.

4.	A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação
Periódico	Pandaemonium Germanicum
Ano	2014/2
Autor(es)	Bianca Ferrari
Constelação de línguas	L1 Português, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Identificar áreas de transferência positiva e interferência linguística L2 inglês > L3 alemão.
Conclusão alcançada	Faz-se necessário o desenvolvimento de métodos específicos para o ensino/aprendizagem de alemão como L3 no Brasil, abrangendo, possivelmente, a elaboração de materiais didáticos adaptados para aprendizes brasileiros.

5.	Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei [Desdobramentos do contexto plurilíngue na aula de alemão universitária na Turquia]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2005/2
Autor(es)	Mukadder Seyhan Yücel
Constelação de línguas	L1 Turco, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Comentar as mudanças no contexto plurilíngue das universidades turcas e apresentar situações em que o inglês ajuda mais que o turco na aprendizagem do alemão.
Conclusão alcançada	É importante que os conhecimentos prévios – declarativos e procedimentais – sejam aproveitados em sala de aula. Os professores devem vivenciar e refletir sobre as vantagens da didática de alemão após inglês.

6.	Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen [Hipóteses para a organização do léxico mental em jovens trilíngues turco-alemão-inglês]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2005/2
Autor(es)	Gülay Cedden, Sevil Onaran
Constelação de línguas	L1 Turco, L2 Alemão, L3 Inglês
Objetivo do trabalho	Levantar hipóteses sobre o motivo de a produção em alemão de falantes turcos de L2 alemão e L3 inglês cair muito após somente dois anos de estudo do inglês, através da análise de alguns modelos de produção linguística e organização do glossário mental.
Conclusão alcançada	A estrutura do inglês é de mais fácil ativação do que a do alemão, por possibilitar a elaboração linear das orações.

7.	Meine Hobbys sind Müzik hören und Swimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German [Meus hobbies são ouvir música e nadar: ² transferência lexical em aprendizes de L3 alemão com L1 turco e L2 inglês]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2007/3
Autor(es)	Bilal Kırkıcı
Constelação de línguas	L1 Turco, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Observar a influência da L1 turco e da L2 inglês em aprendizes de L3 alemão, no nível lexical.
Conclusão alcançada	Dois fatores de forte impacto na predominância de uma influência do inglês sobre a do turco na aprendizagem do alemão são a psicotipologia, a distância entre línguas percebida pelo aprendiz, e a tendência de suprimir a L1 em ambientes de língua estrangeira, de modo que os participantes tenderam a evitar o turco e usar o inglês mesmo em instâncias em que sabiam que isso não afetaria o processo de avaliação.

8.	Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse) [Aprendizes de L3 mais jovens, formação de professores de L3 idêntica? Reflexão sobre demandas da formação de professores e professoras norueguesas de língua estrangeira para o ensino primário (1º a 7º ano)]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2013/2
Autor(es)	Beate Lindemann
Constelação de línguas	L1 Norueguês, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do trabalho	Discutir a importância de se oferecer uma L3 nas escolas norueguesas antes do 8º ano, como acontece hoje.
Conclusão alcançada	O trabalho com novas mídias deve caminhar lado a lado com o conhecimento sobre a aquisição e a mediação de línguas estrangeiras na formação de professores, pautando-se em princípios didático-metodológicos para a aula de L3.

9.	Successful learning in L3 German through CLIL? Findings from a study of the oral production of Swedish pupils in lower secondary school line [Aprendizagem de alemão L3 bem-sucedida através do CLIL? Descobertas de um estudo da produção oral de alunos suecos no Ensino Fundamental II]
Periódico	Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht
Ano	2013/2
Autor(es)	Karmen Terlević Johansson
Constelação de línguas	L1 Sueco, L2 Inglês, L3 Alemão
Objetivo do	Observar o impacto do CLIL ³ no ensino de alemão L3 na Suécia.

² A primeira parte do título é uma frase retirada de uma das produções escritas analisadas pelo autor, em que se nota influência do turco (*Müzik*) e do inglês (*Swimmen*) na escrita em alemão.

³ Sigla do inglês: *Content and Language Integrated Learning* – Aprendizagem integrada de conteúdo e língua.

trabalho	
Conclusão alcançada	Tanto o grupo CLIL como o grupo de controle demonstraram maior produtividade em L2 inglês do que em L3 alemão, mas o grupo CLIL foi melhor em ambas as línguas do que o grupo de controle, e também utilizou um maior número de estratégias comunicativas.

2.2. Especificidades do *corpus* selecionado

De modo geral, dois dos artigos brasileiros (1 e 3) tratam do ensino de alemão em contextos de imigração alemã, e dois deles (2 e 4) do ensino de alemão como língua estrangeira, em contexto dirigido, de acordo com um currículo, através da utilização de materiais didáticos e com a presença de um professor, conforme definição de NEUNER *et al.* (2009: 16). Enquanto os artigos 4 e 5 focam especificamente no ensino de alemão como segunda língua estrangeira, após o inglês como primeira língua estrangeira, o artigo 2 argumenta que a escola é, muitas vezes, o único local em que os alunos podem ter contato com a diversidade e ampliar seus conhecimentos linguísticos e culturais, justificando assim o projeto aplicado a setenta alunos do atualmente denominado oitavo ano, composto por uma série de atividades de conscientização linguística a fim de levar a uma escolha consciente do aluno sobre qual língua estudar nos dois anos seguintes.

Não se pode deixar de notar que os artigos 1 e 3 foram publicados em periódicos do Rio Grande do Sul, principal estado brasileiro a receber imigrantes alemães a partir do ano de 1824. Esse fato mostra que a discussão acerca das línguas faladas em antigas regiões de imigração permanece atual.

O artigo 4 não se ocupa do ensino de alemão em contexto de imigração, e sim como L3 ou segunda língua estrangeira, aprendida em ambiente direcionado e não adquirida através do contato com a mesma. Segue a linha dos pesquisadores alemães Britta Hufeisen e Gerhard Neuner, da didática de *DaFnE* [*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*], isto é, alemão como língua estrangeira após inglês, apresentando dados linguísticos que envolvem áreas em comum de ambas as línguas e que podem gerar interferências – ortografia, léxico-semântica, morfologia e sintaxe – e uma análise quantitativa e qualitativa de produções escritas de aprendizes de alemão em nível básico e pré-intermediário, a fim de exemplificar transferências do inglês para o alemão. Aproxima-se, nesse sentido, do

artigo 7, que também analisa produções escritas de nível intermediário em alemão e busca identificar possíveis elementos de transferência do inglês nas mesmas – embora nenhum dos dois apresente referências teóricas gramaticais do inglês e do alemão para justificar a identificação dessa transferência.⁴

A relevância do embasamento contrastivo no trabalho com a didática do plurilinguismo se justifica pelas palavras de VOGEL (1992: 95), para quem “a questão da diferenciação entre as línguas na construção de competências plurilíngues é um dos pontos centrais da pesquisa do bilinguismo”. O artigo 5 traz uma seção de linguística contrastiva inglês/alemão, que abrange o modo imperativo, orações afirmativas, negativas e interrogativas, pronúncia e entonação – além disso, afirma que a comparação entre fenômenos linguísticos do alemão e do inglês mostrou-se bastante positiva na formação de professores de alemão.

Dois dos artigos europeus se ocupam com a promoção do plurilinguismo individual em nível escolar (8 e 9) e três no Ensino Superior (5, 6 e 7), sendo que os artigos 5 e 8 tratam da formação de professores para atuar junto a esses dois públicos, e os outros três artigos apresentam descobertas realizadas a partir da análise de produções de alunos de alemão como segunda língua estrangeira.

Dentre os artigos europeus aqui listados, o artigo 6 é o único que traz alemão como L2 nas constelações observadas, e não como L3. Ele apresenta alguns modelos desenvolvidos por pesquisadores para compreender o funcionamento do que os autores chamam *glossário mental*, isto é, da área da mente de um falante em que informações sobre as línguas ficam armazenadas. Em seguida, assim como os artigos 4 e 7, observa as competências em inglês e em alemão de falantes que as aprenderam como línguas estrangeiras, e constata que há elementos de transferência entre ambas, mas não entre a L1 e o alemão.

Nos artigos 4 e 7, a conclusão é bastante semelhante. O diferencial do artigo 7 são os dois fatores nomeados pelo autor (KIRKICI 2007) como de forte influência no uso de

⁴ Recentemente foi publicado mais um artigo brasileiro que trata do ensino de alemão como L3 após inglês (cf. PICKBRENNER & FINGER 2015).

estruturas do inglês na produção escrita em alemão: a psicotipologia, distância entre línguas percebida pelo aprendiz, e a tendência de suprimir a L1 em ambientes de língua estrangeira – além de fatores já conhecidos como a tipologia linguística das línguas envolvidas, a idade dos aprendizes, seus níveis de proficiência nas línguas envolvidas, o status de cada uma delas e seu caráter recente.

Na seção a seguir, examinarei como a questão da política linguística está relacionada aos resultados dessas pesquisas.

3 Políticas linguísticas e a língua alemã

O contraste das políticas linguísticas de nosso país com aquelas empregadas no continente europeu é gritante, e isso se deve a diversos fatores. LEFFA (1999) apresenta um histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, que procurarei resumir a seguir.

No Brasil Império, faltava metodologia adequada ao ensino de línguas, mas eram estudadas entre 4 e 6 línguas no ensino secundário, entre latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano; durante o período da Primeira República, em 1892, as escolas ofereciam 76 horas anuais de língua estrangeira, que em 1925 já haviam caído para apenas 29 horas anuais, e a aprovação era quase que automática. A reforma de 1931 reduziu a carga horária das aulas de latim e forneceu instruções para o emprego do Método Direto, somente trinta anos após sua implementação na França, e a Reforma Capanema, onze anos depois, juntamente com as portarias que a seguiram, foi a que mais deu importância ao ensino das línguas estrangeiras, e os alunos dos anos 1940 e 1950 chegavam a terminar o Ensino Médio lendo obras originais em latim, francês, inglês e espanhol. A LDB de 1961 fez com que o ensino de línguas estrangeiras deixasse de ser obrigatório e reduziu sua carga horária a menos de 2/3 do que havia sido anteriormente, após delegar as decisões a respeito aos conselhos estaduais de educação, num processo de descentralização do ensino. A LDB de 1971 reduziu em um ano a escolaridade obrigatória e introduziu a habilitação profissional, diminuindo ainda mais as horas dedicadas às línguas estrangeiras. A LDB de 1996 estabeleceu “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”, e a inclusão de uma

segunda língua em caráter optativo no Ensino Médio, sem especificar quais seriam essas línguas, mas deixando a escolha a critério da comunidade em que a escola se insere. Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras, complementando a LDB de 1996, que já permanece há quase vinte anos sem atualização, parecem conformar-se de vez com as precárias “condições na sala de aula”, ao invés de estabelecer diretrizes para uma melhoria das mesmas e, conseqüentemente, do ensino de línguas no Brasil:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras [...] podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes (BRASIL 1998: 21 *apud* LEFFA 1999: 20-21).

Isto significa que o mito do monolinguismo no Brasil é fruto de uma longa sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras. KERSCH e SAUER (2010: 189) apontam dois momentos da história brasileira em que se tentou impor a língua portuguesa e apagar as demais, o primeiro deles em 1759, por meio do Marquês de Pombal. A imigração alemã teve seu início oficial no ano de 1824 e, até 1937, as outras línguas faladas no território nacional ficaram praticamente intactas. Porém, com a política de nacionalização getulista, foram queimados os livros e desativadas as escolas que ensinavam alemão (KERSCH; SAUER 2010: 192). A necessidade de resistência de minorias linguísticas teve início naquela época, durante a qual estiveram ausentes vozes influentes que se opusessem a esse processo de homogeneização (OLIVEIRA 2008: 7).

ALTENHOFEN (2013: 99) defende que se inclua entre os objetivos das políticas linguísticas para as minorias a educação linguística da maioria, que tem uma influência, “direta ou indireta, sobre o destino, reconhecimento e *status* sociopolítico das línguas minoritárias”. Índícios do reconhecimento de minorias linguísticas no Brasil nos últimos dez anos foram a promoção do Seminário do Livro das Línguas pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 2006, que organizou mesas com falantes de línguas minoritárias e acabou por servir de inspiração para a organização do I Fórum Internacional da Diversidade Linguística no ano seguinte (ALTENHOFEN; BROCH 2011: 20).

No artigo 1, que se ocupa de identificar as concepções do Hunsrückisch por parte de alunas falantes e de sua professora não-falante, as autoras afirmam que esse conhecimento pode ser ferramenta de auxílio na aula escolar de alemão padrão, a partir do momento em que se deixa de lado o mito de que a “não-língua” atrapalha a aprendizagem do alemão padrão e do português, muitas vezes proveniente da própria comunidade de falantes (KERSCH; SAUER 2010). Nesse sentido, o artigo 1 representa um passo a mais para eliminar o preconceito contra os dialetos dos imigrantes, que guardam forte relação com a identidade de famílias inteiras, na medida em que procura desconstruir a ideia de que falar um dialeto prejudica a aprendizagem dos alunos descendentes de imigrantes, colocando-os em desvantagem em relação aos colegas sem ascendência alemã. RAJAGOPALAN (2013) reconhece uma “dificuldade notória em distinguir entre língua e dialeto”, e a considera como prova de “uma necessidade de intervir nos assuntos relativos à linguagem, deixando de lado a famigerada objetividade e isenção ideológica apregoadas pela ciência e a postura que ela exige” (RAJAGOPALAN 2013: 42); Fritzen aponta recorrentemente para o caráter pejorativo do termo dialeto (cf. FRITZEN 2007, 2008, 2012; MAAS *et al.* 2014).

O artigo 3 também consiste numa contribuição contra o preconceito linguístico, valorizando a língua materna dos descendentes de imigrantes e possibilitando que se apropriem do alemão padrão como língua adicional: a partir de um levantamento da situação linguística em duas comunidades teuto-brasileiras quanto à sua relação com a escola e à forma como enxergam o papel da mesma, foi constatado o papel político da escola como “agência de letramento” em língua alemã, e que tanto as famílias bilíngues como as não-bilíngues consideram positivo o ensino do alemão padrão na escola – seja para aprender uma nova língua ou para resgatar as origens da família (MAAS *et al.* 2014: 148ss).

No artigo 2, a autora (BROCH 2012) constata que a falta de oportunidade de escolher a língua estrangeira que o aluno gostaria de estudar na escola pode acarretar em desinteresse e desmotivação, mas que através de um trabalho de conscientização linguística, envolvendo tanto aspectos da língua em si como da cultura dos países em que é falada e da impressão pessoal de cada aluno em oportunidades de contato com a mesma, esse aluno se torna plenamente capaz de fazer uma escolha responsável sobre qual língua estrangeira aprender.

Em relação às políticas linguísticas na Europa, é um dos objetivos estabelecidos para todos os cidadãos da União Europeia desde 1995 que aprendam no mínimo duas línguas estrangeiras, além de sua língua materna (RAASCH 2012: 358; BALLWEG *et al.* 2013: 9). Em 2001, o “Ano Europeu das Línguas”, foi lançado o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, documento onde se define o que é esperado do aprendiz de uma língua estrangeira em cada uma das quatro habilidades – leitura, escrita, compreensão auditiva e conversação – e de acordo com seis níveis de proficiência – A1, A2, B1, B2, C1, C2 (CONSELHO DA EUROPA 2001). Dados de 2003 revelaram que cerca de um quarto da população da União Europeia falava alemão (STICKEL 2003: 159).

É difícil não comparar as problemáticas colocadas nos artigos europeus com aquelas com que nos deparamos no Brasil, ainda que tenhamos consciência do gigantesco abismo geográfico, social e cultural que nos separa da Europa, bem como das diferenças decorrentes dele entre as respectivas políticas linguísticas, impedindo que seja justa tal comparação. No artigo 8, Lindemann (2013), professora de alemão na Noruega, apresenta motivos pelos quais o ensino de uma L3 deveria ser inserido mais cedo nas escolas, sendo o principal deles a maior facilidade aos aprendizes de língua quanto mais jovens forem, sobretudo no âmbito da pronúncia. A partir daí, a autora (LINDEMANN 2013: 132) define como objetivo da aula de L3 para alunos mais jovens a conexão entre os objetivos dessa L3 com aqueles estabelecidos para a L2 inglês, idealmente desde o início das aulas de inglês – o que está de acordo com um dos objetivos das políticas linguísticas em vigor na Europa, conforme apontam BALLWEG *et al.* (2013: 10), de que a aula de língua estrangeira comece o mais cedo possível, a fim de que as crianças compreendam como natural a existência de diversas línguas e possam movimentar-se sem problemas em ambiente multilíngue.

Isto é, a proposta da autora (LINDEMANN 2013) é adiantar o início do ensino da L3 no oitavo ano para o sexto, após o ensino da L2 desde o primeiro ano primário; no Brasil, a L3 começa a ser oferecida apenas no Ensino Médio, isto é, no décimo ano escolar, após o início obrigatório da L2 apenas no sexto ano, até 2006 denominado quinta série, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases:

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL 1996).

A exceção, naturalmente, são as escolas particulares, em que o inglês como L2 é geralmente oferecido desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e, algumas vezes, existe a oferta de mais de duas línguas estrangeiras.

A autora do artigo 9 (JOHANSSON 2013: 16) relata que a carga horária semanal de língua estrangeira nas escolas é insuficiente para atingir o nível de competência plurilíngue determinado pelos currículos e esperado de todos os cidadãos europeus, critica a baixa taxa de emprego do CLIL na Suécia, em 4% das escolas primárias e 23% das secundárias, e elogia o exemplo do Canadá, onde o CLIL já é empregado com sucesso há mais de cinquenta anos, sem qualquer prejuízo no conteúdo da disciplina ensinada em língua estrangeira; no Brasil, conforme já mencionado, os dois ambientes em que se emprega o CLIL são, novamente, escolas particulares – embora sejam muito raras as situações de ensino bilíngue mesmo nessas instituições – e os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira.

A próxima seção dá continuidade à questão da formação do professor de alemão como língua estrangeira.

4 A formação de professores de alemão como L3

Os artigos 1 e 3, que retratam algo da realidade de comunidades brasileiras em que é falada uma variante do alemão, permitem inferir que a postura do professor de alemão nessas comunidades – seja como L3, no caso dos alunos bilíngues português/língua de imigração, ou como L2, no caso dos alunos monolíngues em português – é de grande importância para a construção identitária do aprendiz. Nas palavras de CAVALCANTI (2014: 215), o professor deve “ser sensível aos alunos e a sua produção linguística”, “estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor”, “observar o próprio discurso para pinçar seus próprios preconceitos e atitudes condescendentes”. Dentre as competências necessárias a professores

de língua estrangeira reunidas por OLIVEIRA (2014: 268), figuram a valorização da diversidade linguística e a inclinação para defender as línguas dos alunos, trabalhando para melhorar suas experiências educacionais.

KRAMSCH (2014: 296) reconhece que os professores de língua não têm mais certeza de quais situações os alunos deverão estar preparados para enfrentar, mas também afirma que isso não deve ser usado como desculpa para reduzir a competência comunicativa à sua modalidade oral, desprezando a gramática da língua, e para retirar o papel “instrucional” do professor, que passou a ser mero facilitador de atividades em grupo (KRAMSCH 2006: 250).

As expectativas dos professores de alemão e de francês do Colégio de Aplicação da UFRGS quanto à aderência dos alunos a seus cursos por vontade própria, conforme o estudo relatado por BROCH (2012) no artigo 2, eram baixas, e ao final essas duas línguas tiveram quase o mesmo número de alunos inscritos que o inglês e o espanhol. Já que tamanho sucesso do projeto não era esperado pelos professores de alemão e de francês, entende-se que ele só foi possível devido à oportunidade de que esses professores saíssem de sua zona de conforto ao elaborar a série de atividades que culminou na livre escolha das línguas a serem aprendidas por cada aluno.

No artigo 8, LINDEMANN (2013), professora de alemão na Noruega, também sugere que o professor saia de sua zona de conforto, e lista objetivos diferenciados a serem contemplados pelos cursos de formação de professores de L3 para alunos mais jovens: nível mínimo entre B2 e C1 de competência na língua ensinada, conhecimentos técnicos sobre o sistema linguístico e a cultura-alvo, além de uma formação didático-metodológica adequada às especificidades do ensino de uma segunda língua estrangeira, adequada aos conhecimentos prévios e à idade dos alunos.

BALLWEG *et al.* (2013: 69) ponderam que a reflexão sobre o processo de aprendizagem não é comum em todas as culturas; em muitas delas, o aprendiz espera que o professor e o material didático tomem as decisões e apontem os caminhos para a aprendizagem de sucesso. Este é mais um motivo para que o estímulo à reflexão seja parte integrante da formação dos professores de língua estrangeira.

Quanto às deficiências da formação de professores de alemão no Brasil, EVANGELISTA (2011) pontua que os currículos das universidades brasileiras variam muito e nem sempre correspondem às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho; a autora cita PAIVA (2005), segundo quem as horas dedicadas à aprendizagem da língua são muito poucas nos cursos de licenciatura, e GALLE (2002), que constata que os estudantes começam o curso sem conhecimentos prévios da língua e, embora a carga horária de aulas de língua em quatro anos seja, teoricamente, suficiente para se chegar ao nível B2, isso raramente acontece. Nesse sentido, GASPARI *et al.* (2007) apresentam o desenvolvimento de um novo projeto pedagógico para o curso de Letras Estrangeiras da UFSC, em separado do curso de Letras/Português, com o objetivo de “incentivar a formação geral [...] necessária para que o graduado possa vir a vencer os desafios de renovadas condições [...] que a cada dia se impõem nos meios sociais” (GASPARI *et al.* 2007: 207). Outra questão central é o fato de a habilitação em alemão ser procurada por muitos como curso de língua estrangeira, conforme pontuam UPHOFF & PEREZ (2015: 16ss) a respeito da graduação na USP, mas que se estende aos cursos de graduação em Letras/Alemão de forma geral.

O IFPLA, Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, que ministra cursos na UNISINOS em São Leopoldo e na sede do Instituto Superior de Educação Ivoti, ambas cidades do Rio Grande do Sul, é a única exceção à regra nacional de que os alunos de licenciatura iniciam o curso sem conhecimentos da língua alemã: segundo a página oficial do Instituto na internet, “o candidato que quiser iniciar a sua formação deve ter conhecimentos básicos em língua alemã equivalentes ao DSD I”, isto é, nível mínimo A2/B1.⁵

Outro dos artigos europeus, o de número 5 (YÜCEL 2005: 1), informa que a constelação L2 inglês e L3 alemão predomina há relativamente pouco tempo entre os frequentadores dos cursos de formação de professores de alemão na Turquia, tendo consistido, em épocas anteriores, de turcos que haviam morado na Alemanha, com grande experiência intercultural. Para o autor, esse novo contexto ao qual pertence a nova geração de professores de alemão na Turquia torna mais fácil a conscientização desses futuros profissionais para a didática do plurilinguismo (YÜCEL 2005: 2).

⁵ Informação disponível em: <<http://www.ifpla.com.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

É interessante observar que no Brasil também houve uma mudança no perfil dos professores de ALE desde o início da era pós-moderna, os quais costumavam ser predominantemente descendentes de imigrantes alemães, enquanto na Turquia tratava-se majoritariamente de migrantes que haviam morado na Alemanha. Além disso, pode-se observar que a diferença que ainda se nota no Brasil, em termos de espaço territorial, entre alemão como língua de imigração e alemão como língua estrangeira após inglês, parece ter ocorrido na Turquia em termos de tempo, modificando-se o contexto de predominância do país, da imigração – no caso, imigração da Turquia para a Alemanha – para a reafirmação das necessidades de domínio de línguas estrangeiras em tempos globalizados.

Pode-se supor que a utilização de conhecimentos prévios dos alunos na língua alemã abra muitas possibilidades no ensino universitário, como um ensino integrado de língua e conteúdo mais eficaz do que em outros cursos de formação de professores. A próxima seção trata especificamente deste tema.

5 CLIL: Ensino integrado de língua e conteúdo

A aula nos moldes do CLIL diverge da aula de língua baseada nos princípios do plurilinguismo na medida em que não se trata apenas de comentar termos semelhantes entre duas línguas, mas também de conversar e refletir ativamente sobre eles (BONNET; BREIDBACH 2013: 29). Diferentemente da didática do plurilinguismo, em que a exploração cognitiva das línguas é o fator de motivação para a aprendizagem desse mesmo objeto, a aula bilíngue mantém em seu centro o contato com textos autênticos em ambas as línguas (KÖNIGS 2013: 36). Daí o papel diferenciado que a tradução assume nesta modalidade de ensino: não se trata meramente de oferecer uma solução fácil à dificuldade do aprendiz de compreender determinado termo na língua estrangeira, mas sim de confrontar os termos existentes nas duas línguas e de refletir sobre a conotação que cada um deles assume para o falante nativo.

Os desafios encontrados em países europeus, onde o CLIL já vem se consolidando como abordagem didática integrante do sistema de ensino há cerca de duas décadas

(WOLFF 2013: 18), apresentam pontos de divergência e de convergência em relação aos nossos. RÖSLER (2010: 11) aponta para um quadro inverso ao que encontramos no Brasil: na Alemanha, o CLIL começou recentemente a ser implementado no ensino de nível universitário, mas já se encontra em fase adiantada nas escolas. SCHMENK (2010: 42) critica nas universidades alemãs a ausência de disciplinas bilíngues que tenham por objetivo facilitar a transição da aprendizagem de língua para a aprendizagem de conteúdo, sendo o conhecimento da língua pré-requisito para lidar com o conteúdo. Já KUPETZ (2010: 88s) sugere procedimentos alternativos na implementação de métodos de pesquisa por alunos de cursos universitários.

JOHANSSON (2013), no artigo 9, aponta que muitos estudantes na Suécia deixam de lado o estudo de língua estrangeira no período de um ou dois anos, provavelmente devido à carga horária de apenas três a quatro horas/aula semanais, que têm se mostrado insuficientes para atingir uma competência plurilíngue. Os professores de língua também estão sobrecarregados, e o CLIL pode ser uma alternativa eficiente para otimizar o tempo e alcançar o plurilinguismo, já que o estudo da pesquisadora detectou vantagens na produção oral do grupo CLIL em relação ao grupo de controle (JOHANSSON 2013: 18). KERESZTHIDI (2012) acrescenta questões relativas à aplicação do CLIL no Ensino Fundamental I, como a importância de que professores de língua para este nível tenham conhecimentos sobre a aquisição natural de língua, e de que os cursos de formação de professores os preparem sob os pontos de vista linguístico, teórico e prático para a aula de conteúdo na língua-alvo.

Já sabemos que, no Brasil, o CLIL é empregado em poucas escolas bilíngues, e nos cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira, os quais, entretanto, seguem programas que mal articulam a formação teórica e a aquisição de competências na língua, salvo poucas exceções – a crítica de SCHMENK (2010) aos currículos universitários alemães aplica-se também aos brasileiros, que, no entanto, acabam por resolver o impasse ministrando parte das disciplinas de conteúdo em língua portuguesa. Em outras palavras, dentre os três pontos-chave problematizados neste trabalho, o CLIL é aquele em que o Brasil se encontra mais distante da Europa, e mais precisa caminhar no sentido de atingir uma implementação eficaz da técnica em contextos mais amplos e variados, garantindo, assim, um maior índice de sucesso na aprendizagem de língua estrangeira pelos indivíduos

da Era Pós-Moderna e Pós-Método em que vivemos. Dentro dos critérios de análise que norteiam este trabalho, não foi encontrado nenhum artigo brasileiro sobre o emprego do CLIL.

6 Outras perspectivas

Alguns trabalhos que não atendem a todos os critérios da seleção de publicações analisadas realizada neste artigo, explicitados na Introdução, também merecem consideração por apresentarem outras questões pertinentes ao ensino de ALE no Brasil e na Europa.

Em relação a aspectos específicos de uma didática plurilíngue, RISSE (2014) observa que não houve nenhuma diferença estatisticamente relevante na aquisição e utilização escrita de conjunções locais, temporais e finais do alemão por falantes nativos do ladino em escolas bilíngues da província de Bolzano, na Itália, em relação às produções escritas dos falantes nativos de alemão do grupo de controle. LOPUCHOVSKÁ (2012) defende a importância de se considerar a pluralidade do alemão nos materiais didáticos utilizados na República Tcheca, já que são identificáveis diversos elementos da variante austríaca na língua tcheca, incluindo autores e editoras de livros didáticos que não se baseiem unicamente no padrão do norte da Alemanha. Na Hungria é considerado surpreendente que o número de aprendizes de alemão e de línguas estrangeiras em geral seja bastante alto – tendo sido o alemão tão procurado quanto o inglês na década de 1990 e sofrido uma queda desde a virada do milênio – apesar da grande frequência de métodos de ensino conservadores (KOSTRZEWA 2012).

Quanto às políticas linguísticas, RAASCH (2012) observa que na Alemanha se encontram em locais públicos muitos anúncios estimulando a aprendizagem de uma língua específica, mas o autor ainda não havia encontrado nenhum que se referisse ao plurilinguismo; para ele, esse modelo de pensamento se deve, entre outros motivos, à forma como têm sido desenvolvidas as políticas linguísticas no país, em disciplinas escolares compartimentadas que não guardam correlação umas com as outras (RAASCH 2012: 358s). WINTERSTEINER (2008) defende uma política linguística escolar que seja capaz de liderar

uma mudança de paradigma do sistema educacional austríaco em direção à transculturalidade e ao plurilinguismo. GAWRISCH (2009) questiona por que o alemão não é reconhecido oficialmente como língua minoritária na Finlândia, assim como o é em outros seis países, já que uma comunidade alemã parece existir na Finlândia há pelo menos quinhentos anos, além de existirem biblioteca e escola alemãs, em que são oferecidas aulas em língua alemã ao longo de todo o currículo escolar.

Acerca da formação de professores, o estudo realizado por SOUZA & DAMKE (2014) em duas comunidades alemãs do Paraná, no qual uma das informantes credita a carência de professores de alemão à proibição de se falar alemão durante o Estado Novo, em que muito da tradição acabou sendo perdido. A implantação da Habilitação em Alemão no curso de licenciatura em Letras da Unioeste, em 2003, pretende suprir essa carência (SOUZA; DAMKE 2014: 350).

Há trabalhos relevantes sobre o ensino de alemão em contextos de plurilinguismo realizados na Ásia e no Oriente Médio: HAGHANI (2008) mostra a importância de se considerar questões políticas no planejamento curricular de cursos de tradução que envolvem a língua alemã em universidades iranianas, CHONG (2012) e BAO & MITSCHIAN (2012) comentam detalhadamente os panoramas do ensino de alemão nas universidades e nas escolas chinesas, respectivamente, bem como os motivos que têm levado a mudanças desses panoramas nos últimos anos. KOSTRZEWA (2009) relata um aumento do interesse na língua alemã também na Coreia e apresenta dados sobre a situação da germanística no país. MERKELBACH (2006) observa que a ausência do trabalho com estratégias de leitura em inglês no Taiwan é fator de desmotivação na prática de leitura em alemão, o que o leva a concluir que não só a metodologia de ensino da L2 inglês deve mudar, mas também a de qualquer L3, e que uma constante comparação entre inglês e alemão seria de grande ajuda.

Considerações finais

Os artigos aqui analisados acompanham o desenvolvimento dos cursos e do perfil dos alunos pesquisados, demonstrando que de fato são mitos o método perfeito do qual deve

partir a organização de um curso e o caráter universal e a-histórico do método, apontados por KUMARAVADIVELU (2006: 163ss).

Pudemos observar que uma mesma língua estrangeira pode ser aprendida em tantos contextos diferentes, envolvendo tantos objetivos diferentes e sendo envolvida por tantas problemáticas divergentes entre si, que, em conformidade com as palavras de LEFFA (2012: 402), “[d]uas comunidades diferentes, estudando a mesma L2 podem estar aprendendo duas L2s diferentes; um aluno francês, aprendendo inglês, por exemplo, aprende um inglês diferente do aluno brasileiro”. O fato de serem recentes todas as pesquisas – brasileiras, europeias e asiáticas – denota não só um aumento nas reflexões acerca da didática do plurilinguismo, mas também enriquece essas mesmas reflexões em cada um dos contextos em que elas têm lugar, promovendo a conscientização linguística não só no sentido que ALTENHOFEN & BROCH (2011) lhe conferem, mas também no nível do conhecimento do cenário linguístico por parte dos profissionais do ensino de língua estrangeira.

Não é fácil apontar possíveis soluções para a ausência de uma sistematização do ensino de terceiras línguas no Brasil; entretanto, essa sistematização pode ser alcançada, a nosso ver, com estratégias como as sugeridas por MERKELBACH (2006): planejamento conjunto do ensino da L2 inglês e da L3 em escolas e verificação do conhecimento prévio de outras línguas na primeira aula de cursos livres de idiomas, ou mesmo no ato da matrícula no curso, informação essa que seria relevante inclusive na escolha do material didático a ser usado. Resultados obtidos por BROCH (2012) e FERRARI (2014) sugerem que o aproveitamento de conhecimentos prévios de quaisquer outras línguas e da experiência em aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme sugere a didática do plurilinguismo, são fatores que levam a um melhor desempenho na aprendizagem do alemão como segunda língua estrangeira. Quanto às políticas linguísticas para a promoção do plurilinguismo, inclusive através da aplicação do CLIL, conquistas recentes acabam por mostrar o quanto ainda temos a avançar.

Referências bibliográficas

- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES *et al.* (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 102-116.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson; BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Fundamentos para uma pedagogia do plurilinguismo baseada no modelo de conscientização linguística (*language awareness*). In: *V Encuentro Nacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Anais... Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011. p. 15-24.
- BALLWEG, Sandra *et al.* (Org.). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt, 2013.
- BAO, Qiaoqiao; MITSCHIAN, Haymo. Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen: Hintergründe und Thesen zu den Ursachen eines Booms. *InfoDaF*, Bonn, v. 1, n. 39, p. 52-72, Februar, 2012.
- BONNET, Andreas; BREIDBACH, Stefan. Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013. p. 26-32.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.
- BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Pluralidade linguística no currículo escolar. *Sociodialeto* (Online), Campo Grande, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente. Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 211-226.
- CEDDEN, Gülay; ONARAN, Sevil. Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 10, n. 2, maio. 2005. Disponível em: <<http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/index>>. Acesso em 10 mar. 2016.
- CHONG, Li. Deutsch als Fremdsprache in einem englisch-chinesischen Umfeld. Heutige Situation und Förderung in Hongkong. *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, v. 49, n. 1, p. 27-37, 2012.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

- EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes. Die Deutschlehrausbildung an brasilianischen Universitäten: Neue Erkenntnisse? In: *Tagungsakten des 8. Brasilianischen Deutschlehrerkongresses*, 2011. Disponível em: <<http://abrapa.org.br/hotsite>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- GRILLI, Marina. Ensino e aprendizagem de alemão no Brasil. O plurilinguismo na aula de alemão como terceira língua. In: 9º CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 2015. Anais... São Leopoldo: Casa Leiria, 2015.
- FERRARI, Bianca. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 17, n. 24, p. 175-197, 2014.
- FRITZEN, Maristela Pereira. “Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 113-138, 2012.
- FRITZEN, Maristela Pereira. “Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 11, p. 125-156, 2007.
- FRITZEN, Maristela Pereira. Ich spreche anders, aber das ist auch Deutsch: línguas em conflito numa escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 341-356, 2008.
- GALLE, Helmut Paul Erich. “Germanistik” in Lateinamerika: Kulturwissenschaft als Perspektive? Kritische Bestandsaufnahme und Diskussion alternativer Konzepte. *Dokumentation der Tagungsbeiträge: Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien, Chile, Kolumbien, Kuba, Mexiko, Venezuela*. Köln: DAAD, p. 213-234, 2002.
- GASPARI, Silvana *et al.* Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *Fragmentos*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 201-214, 2007.
- GAWRISCH, Vanessa. Die deutschsprachige Minderheit in Finnland. Ein Beispiel ungenutzter europäischer Förderungsmöglichkeiten. *Der Sprachdienst*, Wiesbaden, v. 53, n. 6, p. 186-192, 2009.
- HAGHANI, Nader. Zur Entwicklung des Faches Deutsch als akademische Disziplin im Iran. *Deutsche Sprache*, Bonn, v. 36, n. 4, p. 341-355, 2008.
- JOHANSSON, Karmen Terlević. Successful learning in L3 German through CLIL? Findings from a study of the oral production of Swedish pupils in lower secondary school line. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 18, n. 2, out. 2013. Disponível em: <<http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/archive>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- KERESZTHIDI, Ágnes Sebestyén. In zwei Sprachen lernen, aber wie? Erfahrungen über den Deutschunterricht und den deutschsprachigen Fachunterricht in einer zweisprachigen Grundschule in Ungarn. *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, v. 49, n. 4, p. 218-226, 2012.

- KERSCH, Dorothea Frank; SAUER, Carina Maria. A sala de aula de alemão LE para falantes de dialeto: realidades e mitos. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 183-203, 2010.
- KIRKICI, Bilal. Meine Hobbys sind Musik hören und Schwimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 12, n. 3, set. 2007. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/archive>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- KÖNIGS, Frank G. Mehrsprachigkeit und Bilingualer Unterricht/CLIL. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. *Handbuch Bilingualer Unterricht*. Content and Language Integrated Learning. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013. p. 26-32.
- KOSTRZEWA, Frank. Die Bedeutung der deutschen Sprache in Korea. *Der Sprachdienst*, Wiesbaden, v. 53, n. 3-4, p. 90-96, 2009.
- KOSTRZEWA, Frank. Die Situation der deutschen Sprache in Ungarn. *Der Sprachdienst*, Wiesbaden, v. 56, n. 2, p. 66-70, 2012.
- KRAMSCH, Claire. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, Maiden, v. 90, n. 2, p. 249-252, 2006.
- KRAMSCH, Claire. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, Maiden, v. 98, n. 1, p. 296-311, 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- KUPETZ, Rita. Best practice in teacher education. Content and Language Integrated Learning in Teacher Education: Bilingual Approaches supporting Multilingualism. *ForumSprache*, v. 2, n. 3, p. 80-92, 2010.
- LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, Aplisp, v. 4, p. 13-24, 1999.
- LINDEMANN, Beate. Jüngere Tertiärsprachenlerner, gleiche Tertiärsprachenlehrausbildung? Nachdenken über Anforderungen an die Ausbildung von norwegischen Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen für die Primarstufe (1.-7. Klasse). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 18, n. 2, out. 2013. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/archive>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- LOPUCHOVSKÁ, Vlasta A. Deutsch als Fremdsprache in Tschechien. *Der Sprachdienst*, Wiesbaden, v. 56, n. 6, p. 265-272, 2012.
- MAAS, Martha Regina *et al.* A língua alemã em antiga zona de imigração no vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 143-152, 2014.
- MERKELBACH, Chris. The Negative Influence of ESL-Methodology on the Acquisition of an L3 in Taiwan. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 11, n. 1,

- jan. 2006. Disponível em: <<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/archive>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- NEUNER, Gerhard. *et al. Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin *et al.*: Langenscheidt, 2009.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller. *Plurilinguismo no Brasil*. Brasília: Ipol, Unesco, 2008.
- OLIVEIRA, Luciana Cristina. Language Teaching in Multilingual Contexts. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 265-270, 2014.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. *et al.* (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.
- PICKBRENNER, Minka; FINGER, Ingrid. O multilinguismo em sala de aula: o ensino/aprendizado de alemão como segunda língua estrangeira (L3). *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 13, n. 2, p. 22-46, 2015.
- RAASCH, Albert. Plurilinguisme/Plurilinguismes – Mehrsprachigkeit/ ...? ... Oder: »Un plurilinguisme peut en cacher un autre« (Véronique Castellotti). *InfoDaF*, Bonn, v. 4, n. 37, p. 355-367, 2012.
- RAJAGOPALAN, Kanavilil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES *et al.* (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013, p. 19-42.
- RISSE, Stephanie. Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Kontext. Zum Erwerb von Konjunktionen als Indikatoren für Textqualität. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Siegen, v. 44, n. 2, p. 86-95, 2014.
- RÖSLER, Dietmar. Curricular Interfaces: The Interaction of Language and Contents at University Level. *ForumSprache*, v. 2, n. 3, p. 10-16, 2010.
- SALGADO, Ana Claudia Peters *et al.* Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: *IX EDUCERE, 2009. Anais do IX Congresso Nacional de Educação*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. v. 1, p. 8042-8051.
- SCHMENK, Barbara. Challenging the Language-content Continuum. Some Thoughts on Teaching German at a Canadian University. In: *ForumSprache*, v. 2, n. 3, p. 35-43, 2010.
- SOUZA, Andréia Cristina; DAMKE, Ciro. Preservação de língua e cultura alemãs e políticas públicas: o que dizem os falantes? *Sociodialeto* (Online), Campo Grande, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- UPHOFF, Dörthe; PEREZ, Juliana Pasquarelli. Caminhos da graduação em Letras-Alemão na Universidade de São Paulo. In: UPHOFF, D. *et al. 75 anos de Alemão na USP – Reflexões sobre uma germanística brasileira*. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 13-24.
- VOGEL, Thomas. “Englisch und Deutsch gibt es immer Krieg”, Sprachverarbeitungsprozesse beim Erwerb des Deutschen als Drittsprache. *Zielsprache Deutsch*, Regensburg v. 23, n. 2, p. 95-99, 1992.

- WINTERSTEINER, Werner *et al.* 15 Thesen zur Mehrsprachigkeit. In: *Konferenz "Mehrsprachigkeit, Transkulturalität und Bildung"*. Klagenfurt/Celovec: Alpen/Aldria-Universität Klagenfurt, 2008.
- WOLFF, Dieter. CLIL als europäisches Konzept. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 2013, p. 18-26.
- YÜCEL, Mukadder Seyhan. Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Darmstadt, v. 10, n. 2, maio, 2005. Disponível em: <<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/earchiv.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Recebido em 10/12/15
Aceito em 03/02/16

Análise de uma sequência didática para o ensino de língua alemã na educação infantil

[Analysis of a didactic sequence for German language teaching in Kindergarten]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371927203235>

Josiete C. Queroz¹

Lidia Stutz²

Abstract: Though oral language is essential in our lives, since through it we express our feelings, thoughts, desires, experiences and build knowledge, little has been said about it in early childhood education. In this way, grounded on text genre theory, from the socio-discursive interactionist perspective (BRONCKART 2012; SCHNEUWLY/ DOLZ 2013), we developed a didactic sequence (DS) based on two animal tales. Through this interventionist proposal, we concentrate on improving teaching and learning in a private kindergarten in which the participants are 3 to 4 year-old children. For this article we aim at describing and evaluating the configuration of the DS as well as analyzing it in terms of language capacities. In addition, we present partial results of the children's oral productions. Analyzing the DS, we found a prevalence of significance capacities (15%) and the linguistic-discursive capacities (12.5%). Our results show that the DS provides activities for children's oral production, considering that the two chosen stories and the activities involve them emotionally, psychologically and cognitively. In addition to retell the story, students began using the vocabulary and even certain expressions in their daily lives.

Key-words: didactic sequence - childhood education - German language - sociodiscursive interactionism

Resumo: Embora a linguagem oral seja fundamental em nossas vidas, pois é por intermédio dela que expressamos nossos sentimentos, pensamentos, desejos, experiências e construímos conhecimento, pouco se fala sobre ela na educação infantil. Nesse sentido, amparados na teoria dos gêneros textuais, na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART 2012; SCHNEUWLY/ DOLZ 2013), elaboramos uma sequência didática (SD) com base em dois contos de animais. Por meio dessa proposta intervencionista buscamos aprimorar a ordem do ensino e aprendizagem em um contexto escolar composto por crianças de faixa etária entre 03 e 04 anos de idade, os quais estão inseridos na rede particular de ensino. Para este artigo intentamos descrever e avaliar as configurações da SD elaborada, bem como analisar a presença de capacidades de linguagem. Além disso, apresentaremos resultados parciais das produções orais dos alunos. Ao analisarmos a SD, verificamos a predominância das capacidades de significação (15%) e das capacidades linguístico-discursivas (12,5%). Além disso, constatamos

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, Padre Salvador, 85015-430, Guarapuava, PR, Brasil. Email: josicris87@hotmail.com

² Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, Padre Salvador, 85015-430, Guarapuava, PR, Brasil. Email: lidia.stutz@gmail.com

que a SD provê atividades para as produções orais das crianças, tendo em vista que os dois contos escolhidos e as atividades os envolvem emocionalmente, psicologicamente, bem como cognitivamente. Além de recontar a história, os alunos passaram a utilizar o vocabulário e até determinadas expressões em seu cotidiano.

Palavras-chave: sequência didática – educação infantil- língua alemã - interacionismo sociodiscursivo

Zusammenfassung: Obwohl die mündliche Kommunikation wichtig in unserem Leben ist, denn durch sie drücken wir unsere Gefühle, Gedanken, Wünsche, Erfahrungen und Wissen aus, wird darüber noch wenig im Kindergarten gesprochen. Deshalb wurde eine didaktische Unterrichtssequenz (DS) auf der Basis von zwei Tiermärchen entwickelt. Diese DS wurde von der Theorie der Textgenres gestützt aus der Perspektive des sozio-diskursiven Interaktionismus (SDI) (BRONCKART 2012/ SCHNEUWLY/ DOLZ 2013). Durch diesen interventionistischen Vorschlag möchten wir das Lehren und Lernen einer Kindergartengruppe (Kinder zwischen 03 und 04 Jahren) von einer Privatschule verbessern. In dem vorliegenden Artikel möchten wir eine DS beschreiben und diskutieren, sowie die Sprachfähigkeiten analysieren. Darüber hinaus präsentieren wir Teilergebnisse der mündlichen Kommunikation der Schüler. Als wir die DS analysierten, entdeckten wir eine Dominanz der Sinnfähigkeiten (15%) und der sprachlich-diskursiven Fähigkeiten (12,5%). Außerdem fanden wir, dass die DS zur mündlichen Leistung der Kinder beitrug, wenn man bedenkt, dass beide ausgewählten Geschichten und Aktivitäten sie emotional, psychologisch und kognitiv forderten. Außer der Nacherzählung der Geschichte benutzten die Schüler den Wortschatz und sogar bestimmte Ausdrücke in ihrem Alltag weiter.

Stichwörter: Unterrichtsequenz – Kindergarten - deutsche Sprache - sozio-diskursiver Interaktionismus

Introdução

Este artigo é um recorte de uma dissertação em andamento,³ a qual possui como objetivo geral compreender qual é a contribuição dos contos de animais⁴ para o ensino da Língua Alemã (LA) para crianças. Escolhemos essa temática em virtude da proposta do mestrado que visa a interface entre língua e literatura. Além disso, levamos em conta nossa experiência na Educação Infantil (EI), bem como a escassez de materiais didáticos para esse nível de ensino.

³ Mestrado em Letras, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

⁴ Conforme SIMONSEN (1987: 8), o termo contos de animais “reserva-se [...] para os relatos em que os papéis principais, herói e adversários, são representados por animais enquanto tais”. Trata-se de um relato curto, que possui uma fórmula inicial (Era uma vez, Um dia) e segue a sequência narrativa (Situação inicial; Complicação; Ações desencadeadas; Resolução e Situação final). Suas características principais são a oposição dos seres domésticos e selvagens, presença de marcadores temporais, discurso direto, adjetivos, além de locuções para a apresentação de personagens e ambientes.

Em 2014, após a aprovação do nosso projeto pelo COMEP⁵, da realização de observações e da elaboração do modelo didático (MD)⁶, foi produzida uma sequência didática (SD) para viabilizar a ação de linguagem (re)contação dos contos de animais (CA). Esse material foi aplicado nos meses de novembro/ dezembro e, posteriormente, analisado.

Para este artigo, pretendemos descrever e avaliar as configurações da SD elaborada. Para tanto, partimos do princípio de que os elementos de organização externa (as capacidades de linguagem utilizadas na SD) servem de base para a organização interna (os objetivos da SD) (CRISTOVÃO; STUTZ 2011). Além disso, pretendemos analisar as quatro capacidades de linguagem (CL)⁷ presentes na sequência didática, bem como apresentar resultados parciais⁸ das produções orais dos alunos ao recontarem os contos nas aulas de alemão.

Para tanto, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, doravante (ISD) (BRONCKART 2012), que prevê a análise da linguagem na teoria de gêneros textuais, os quais, ao serem transpostos para o ensino, tornam-se um instrumento (SCHNEUWLY; DOLZ 2013)⁹ e, nos conceitos de modelo didático (MD), transposição didática (TD), SD e CL. Para realizar as análises da referida SD, tomamos por base as CL (DOLZ; SCHNEUWLY 2013; CRISTOVÃO; STUTZ 2011), bem como os critérios para elaboração e avaliação de SDs (CRISTOVÃO et. al. 2010). Em relação à oralidade, amparamo-nos especialmente em VYGOTSKY (2001), no catálogo de línguas do Ministério da Educação, Ciência e Cultura da ÁUSTRIA (2005), no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL 1998a), no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA 2001) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 1998b).

⁵ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), em 01/07/2014, sob o número CAAE 32786014.0.0000.0106.

⁶ De acordo com DE PIETRO *et al.* (1996/1997: 108, tradução nossa), trata-se de “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero”.

⁷ A definição de capacidades de linguagem será apresentada na seção 2.3.

⁸ São parciais, pois nossa pesquisa ainda está em andamento, portanto não podemos apresentar dados conclusivos.

⁹ Em seu texto *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*, SCHNEUWLY (2004) explica que essa noção de instrumento provém de MARX/ ENGELS (1845-1846/1969), para os quais os instrumentos materiais de produção condizem com o desenvolvimento das capacidades individuais.

A pesquisa mencionada foi realizada em uma escola particular do interior do Paraná, localizada em uma região de descendentes germânicos,¹⁰ com um grupo composto por 15 crianças de 3 a 4 anos, das quais 20% são falantes de dialeto¹¹. Para melhor compreensão do contexto e das diferentes partes que compõem este trabalho de análise de SD, dividimos o artigo em seis partes: a) introdução, aqui apresentada; b) fundamentação teórica que se ancora no interacionismo sociodiscursivo na escola, na SD, nas CL e na apreensão da oralidade; c) metodologia; d) descrição e análise da SD aplicada; e) análise das produções orais dos alunos ao recontarem os contos nas aulas de alemão e f) considerações finais.

1 Fundamentação teórica

1.1 O interacionismo sociodiscursivo na escola

O ISD é uma corrente da psicologia da linguagem desenvolvida a partir de 1980 por Bronckart e seus colaboradores de Genebra, a qual prevê a descrição de gêneros de texto para o ensino, visando a sua apropriação e consequente utilização. Essa orientação epistemológica provém do interacionismo social (IS) e seus principais objetivos são apontar o papel fundador da linguagem, assim como “o funcionamento discursivo/a atividade discursiva no desenvolvimento humano” (LOUSADA 2010: 1). Parte-se do pressuposto de que diariamente entramos em contato com os mais diversos gêneros, desde um *e-mail* a uma receita ou uma conferência. Muitas vezes, embora esses sejam desconhecidos ou esse processo seja inconsciente, acercamo-nos das suas regras e de suas propriedades (MACHADO 2009a). Dessa forma, acreditamos que quanto mais gêneros conhecermos, melhor saberemos nos expressar tanto na linguagem oral, quanto na escrita.

¹⁰ No século XVIII, antigo Império Austro-Húngaro, povos provenientes de diferentes províncias do Reino Alemão migraram para uma região às margens do rio Danúbio. Por conta de sua língua, o suábio (Schwäbisch), esse povo foi identificado como os *súabios do Danúbio* (Donauschwaben). Na segunda guerra, a Alemanha foi derrotada e os *Donauschwaben* foram expulsos dos territórios, agora pertencentes à Iugoslávia. Foi então que, por conta da Cáritas Suíça e do governo Getúlio Vargas, 500 famílias de imigrantes se estabilizaram no Brasil (ELFES 1971).

¹¹ A primeira fase da pesquisa, realizada em julho e agosto de 2014, refere-se à observação do grupo com base em duas fichas (contexto e individual) e de um diário. É por intermédio da ficha de observação individual que constatamos a quantidade de alunos falantes de dialeto denominado suábio (*Schwäbisch*).

Nesse contexto também se insere a educação infantil (EI). A criança, desde pequena, antes mesmo de saber ler, entra em contato com os mais diversos gêneros, tanto escritos quanto orais. Os contos de animais, de fadas, maravilhosos, por exemplo, encantam, envolvem, aguçam a criatividade e são a porta de entrada para outros gêneros. No entanto, nem sempre esses são descritos, propostos e tematizados de maneira a contribuir significativamente para o ensino.

Os autores SCHNEUWLY/ DOLZ (2013: 65) defendem que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”, ou seja, o trabalho com gêneros nesse ambiente deve levar em conta como eles realmente funcionam nas práticas de linguagem de referência. Essas, por sua vez, devem ser reproduzidas por intermédio da recriação de situações que possibilitem o aprendizado. Desse modo, é necessário pensar nos nossos objetivos de aprendizagem ao trabalhar com gêneros, que deixam de ser somente um instrumento de comunicação e passam a ser um objeto de ensino e aprendizagem (cf. SCHNEUWLY 2013). ,

Para que possamos apreender as dimensões ensináveis do conhecimento mais científico no âmbito escolar, recorremos à TD. Esse termo surgiu em 1975, por intermédio do sociólogo Michel VERRET (1975: 140), para o qual “toda a prática de ensino de um objeto pressupõe, com efeito, a transformação previamente desse objeto em objeto de ensino”¹². Já para CHEVALLARD (1985: 6 apud STUTZ 2012: 93), trata-se da “passagem do saber como instrumento a ser posto em uso ao saber como um objeto a ensinar e a aprender”. Ela pode ocorrer “no nível externo e interno. O nível externo é a transformação de um ‘objeto a saber’ para um ‘objeto a ensinar’ e o nível interno é a continuação da transformação do ‘objeto a ensinar’ para o ‘objeto ensinado” (SCHNEUWLY 2009 apud STUTZ 2012: 93). Trata-se da transformação dos saberes científicos em escolares.

No entanto, essa transformação do conhecimento científico não se dá de forma automática. Para que isso seja possível, precisamos apreender as dimensões ensináveis

¹²“Toute pratique d’enseignement d’un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d’enseignement.” (VERRET 1975: 140).

dos gêneros a fim de transpô-las em conhecimento escolar, por intermédio de dois instrumentos: modelo didático e sequência didática.

1.2 A sequência didática

O desenvolvimento humano gerou novas capacidades, entre elas a linguagem. Para VYGOTSKY (2001), a linguagem age sobre nós, nossos comportamentos, nossas representações, constituindo assim nosso psiquismo individual e desenvolvendo, ao mesmo tempo, a partir da atividade coletiva, o social, origem de todo esse processo (cf. BRONCKART 2012).

Dessa forma, à medida que a sociedade progride, a exigência de que seus integrantes comuniquem-se de uma forma cada vez mais eficaz aumenta e se torna necessário ensinar o maior número de gêneros possíveis. Porém, para ABREU-TARDELLI (2007: 74-75), ensinar gêneros não é somente ensinar a comunicar. Para a autora, precisamos cada vez mais, “formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que transformarão o mundo e serão transformados por eles”. Mas quais são os instrumentos que possibilitam isso? O ISD preconiza a utilização e apropriação de gêneros textuais. Sua tese central é “que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART 2012: 42). Foi a partir desse conceito e da noção de TD de CHEVALLARD (1985), que DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2013) planejaram a construção do MD, o qual possibilita o levantamento das dimensões ensináveis do gênero e serve como um guia na elaboração da SD.

Conforme os autores (ibid.: 82), a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sua estrutura básica é composta por uma apresentação da situação, produção inicial, módulos e pela produção final. O esquema a seguir ilustra a estrutura citada:

Figura 1: Sequência didática

Fonte: DOLZ/NOVERRAZ/SCHNEUWLY (2013: 98).

A apresentação inicial da situação é composta pela construção da “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ/NOVERRAZ/ SCHNEUWLY 2013: 84). A partir dessa definição, fica claro que criamos expectativas e motivamos os alunos ao lhes mostrarmos explicitamente o gênero a ser trabalhado, ao tratarmos a importância do conteúdo que será abordado e falarmos sobre a produção que será posteriormente exigida (oral ou escrita?), sobre o destinatário dessa produção (a quem se dirige?), bem como a forma que ela assumirá (áudio, vídeo, folheto, etc.) e quem participará dela (todos, parte da turma?).

Já a produção inicial consiste em diagnosticar as potencialidades, bem como as dificuldades de cada aluno, ou seja, o professor passa a considerar os pré-conhecimentos sobre o gênero e a pensar e planificar a sua futura prática. Os módulos visam a “trabalhar os problemas¹³ que apareceram na primeira produção e de oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY/ DOLZ/NOVERRAZ 2013: 87). É na produção final que o aluno põe em prática tudo aquilo que aprendeu durante a SD. É justamente nessa fase que percebemos se os objetivos da SD foram alcançados ou não e de que forma o trabalho ainda pode ser aprimorado. Trata-se do resultado do trabalho realizado desde a apresentação da situação.

No entanto, o trabalho com SDs não visa somente o aprimoramento da produção de textos orais ou escritos, mas que o aluno se torne apto a escolher sozinho o gênero adequado, pois dependendo da formação social e do contexto, um gênero pode ser “mais ou menos pertinente para determinada situação de ação” (MACHADO 2005: 250). Conforme BRONCKART (2010), a SD só deveria ser construída após a elaboração do MD

¹³ Os módulos possibilitam o trabalho com problemas de níveis diferentes, ou seja, um atendimento mais individualizado.

e contemplar, se possível, todas as CL. Na próxima seção explicaremos o que são essas capacidades e sua relevância para o nosso estudo.

1.3 Capacidades de linguagem

Ler, compreender e produzir textos demandam o ensino e a aprendizagem de capacidades específicas, as quais, por sua vez, constituem ações de linguagem que originam novos textos. A ação de linguagem foi definida pela primeira vez por VOLOSHINOV (BAKHTIN 2006: 127)¹⁴ como “formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam”. Esse conceito foi repensado por DOLZ, PASQUIER e BRONCKART (1993: 28) para os quais se trata de “uma estrutura que conduz a produção, compreensão, interpretação e / ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escrito (ou texto, no sentido geral que damos a esse termo)”¹⁵.

Já a noção de CL surgiu a partir de DOLZ, PASQUIER e BRONCKART (1993: 30), para os quais se trata de uma “aptidão necessária para a realização de um texto numa determinada situação de interação”¹⁶. Segundo SCHNEUWLY e DOLZ (2013), elas são divididas em três níveis: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD). Essas, por sua vez, foram complementadas mais tarde com as capacidades de significação (CS) defendidas por CRISTOVÃO e STUTZ (2012). Para CRISTOVÃO (2007: 12), os quatro níveis “possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, as representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação”. Cada uma delas é composta por operações languageiras específicas, que, porém, funcionam de uma forma articulada (cf. CRISTOVÃO/ STUTZ 2011).

¹⁴ A escola de Genebra assume a autoria de Voloshinov para a obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1979/1992), no entanto, a edição brasileira usada ainda cita Bakhtin.

¹⁵ No original: “une structure de conduits consistant à produire, comprendre, interpréter, et/ou mémoriser un ensemble organisé d’ énoncés oraux ou écrits (ou texte, au sens general que nous donnerons à ce terme)” (BRONCKART 1993: 28).

¹⁶ No original: “apltudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée” (DOLZ/ PASQUIER/ BRONCKART 1993: 30).

As CA “possibilitam ao indivíduo construir sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimentos dos elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos” (CRISTOVÃO/STUTZ 2011: 20). Trata-se das representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social no qual se dá a interação. Suas operações consistem em atividades que levem o aluno a:

(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;

(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;

(3CA) Levantar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;

(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (CRISTOVÃO *et al.* 2010: 194).

As CD permitem ao aprendiz compreender a organização, arquitetura geral do gênero, como por exemplo, a planificação global do texto, os tipos de discurso, de sequências, etc. (CRISTOVÃO/ STUTZ 2011: 21). Suas operações são, conforme CRISTOVÃO *et al.* (2010: 194):

(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.

(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;

(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;

(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Consoante a CRISTOVÃO/ STUTZ (2011: 21), as CLD permitem ao aluno compreender “representações e/ou conhecimentos sobre mecanismos de textualizações e enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto”, como, por exemplo, a conexão, coesão, pronúncia, prosódia, etc. Essas capacidades são desenvolvidas por atividades que levem o aluno a:

(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;

(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);

- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
- (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

As CS surgiram da “necessidade de fazer com que as informações mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas” (STUTZ 2012: 122). As operações inerentes a elas são:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re) conhecer a sócio histórica do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

A análise dessas capacidades é necessária para avaliar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos, a fim de propor atividades adequadas, com base nas capacidades e nas dificuldades durante os módulos da SD. É dessa forma que cremos poder aprimorar os conhecimentos de linguagem dos alunos. Mas como se dá a

apreensão¹⁷ da oralidade das crianças de 3 a 4 anos? Quais são os elementos essenciais para o seu ensino? Responderemos essas perguntas na próxima seção.

1.4 Apreensão da oralidade

No Brasil, o ensino de gêneros escritos é privilegiado em relação aos orais (cf. DOLZ/SCHNEUWLY/ HALLER 2013; SCHNEUWLY 2013; STUTZ 2012; LEAL/ GOIS 2012) e em alguns casos, estes últimos são utilizados somente como subterfúgio para o ensino dos primeiros. Ou seja, ocorre uma mera “oralização da escrita e não a tomada da palavra pelo sujeito, com o objetivo de lhe ensinar a se comunicar, trocar opiniões, apresentar suas ideias, defender seus pontos de vista, ter acesso às informações ou protestar” (GOULART 2005: 65). Parte-se do princípio de que nascemos aptos a falar e de que a oralidade é aprendida nas relações diárias, ou seja, que não necessitamos de um trabalho aprofundado para que isso ocorra (cf. SCHNEUWLY 2013). Nesse caso, o que é ignorado é o fato de que a linguagem oral é complexa e de que existem diversas maneiras de nos expressarmos oralmente, todas elas ligadas às “diferentes esferas sociais de interação” (LEAL/ GOIS 2012). Esquece-se o fato de que nem mesmo o ato de aprender pode ser unificado, pois tudo depende do contexto na qual estamos inseridos.

Nesse sentido, CORDEIRO (2009) pondera que o ensino do oral foi historicamente influenciado pelas mais diversas abordagens (p. ex. assistencialista, psicopedagógica, entre outras), que possuem uma visão própria de ensino e aprendizagem da linguagem oral na escola. O pressuposto de CORDEIRO vem ao encontro das três concepções de linguagem descritas por FUZA/ OHUSCHI/ MENEGASSI (2011). De acordo com os autores, na primeira concepção, a linguagem é vista como um sistema, um produto acabado, estável, inerte, uma expressão descontextualizada do pensamento. Dessa forma, o aluno torna-se responsável por não saber se expressar corretamente, tendo em vista que é ele que comete o erro ao não pensar da forma que deveria pensar. Preconiza-se o bem falar e escrever e se desprezam as variações linguísticas. Já na segunda concepção, a linguagem é vista como instrumento de comunicação. Cabe ao aluno decodificá-la e

¹⁷ Utilizamos a palavra apreensão ao invés de aquisição ou até outra terminologia, pois acreditamos, amparados em VYGOTSKY (2002), que aprendemos a linguagem de uma forma ativa e não apenas a absorvemos.

internalizar o que está fora dela, ou seja, seguir os modelos presentes na sociedade. A repetição torna-se algo relevante na aprendizagem e o texto é concebido como um pretexto para ensinar gramática. Variações linguísticas ainda são desprezadas.

Já a terceira, a qual embasa esse trabalho, é a concepção dialógica, que enfatiza a interação. A linguagem é concebida como um instrumento de troca de experiências e indissociável do social. O significado do texto (tanto oral como escrito) não está no meu pensamento e nem no pensamento do meu interlocutor, porém na interação entre ambos, e é nessa interação que ocorre a construção do texto. Essa concepção é descendente, pois inicia do macro (contexto social do gênero), para o micro (características dos gêneros), para somente no final abordar as marcas linguístico-enunciativas, sempre de maneira contextualizada.

Ainda em relação ao ensino da oralidade, quando o foco recai sobre a educação infantil (doravante EI)¹⁸, JARDIM e MESSA (2014) ponderam que “o oral, a cultura narrativa é reprimida na era da mídia digital e audiovisual e, portanto, aspectos básicos do desenvolvimento humano vão faltar” (JARDIM; MESSA 2014: 17)¹⁹. Aspectos como a experimentação da língua de uma forma lúdica, o desenvolvimento de uma abordagem pessoal em relação ao alemão, o despertar de emoções, bem como a estimulação da criatividade e da imaginação são ignorados ao deixarmos de trabalhar com histórias infantis (TONELLI; CORDEIRO 2015; JARDIM; MESSA 2014). Dessa forma, tendo em vista que “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas” (SCHNEUWLY 2013: 114), analisaremos documentos oficiais que regem o ensino, a fim de termos uma visão melhor do direcionamento dado para o ensino de gêneros orais nas escolas brasileiras. Neste artigo, falaremos sobre o 1) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL 1998a), o 2) Catálogo de línguas do Ministério da Educação, Ciência e Cultura da ÁUSTRIA (2005), o 3) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) (CONSELHO DA EUROPA 2001) e 4) Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL 1998b). Escolhemos esses quatro documentos, pois o primeiro trata do ensino na EI, o segundo é um catálogo de línguas

¹⁸ Entendemos educação infantil como crianças de 0 a 6 anos. A partir dos 6 ela passa a estudar no ensino fundamental.

¹⁹ „Die (mündliche) Erzählkultur wird im Zeitalter der digitalen Medien und der audio-visuellen Angebote verdrängt und dadurch kommen elementare Aspekte der Entwicklung des Menschen abhanden (JARDIM; MESSA 2014: 17, tradução nossa)

que orienta o trabalho oral dos professores com a língua alemã, o terceiro norteia a avaliação das línguas estrangeiras na Europa e o último embasa o trabalho nas escolas brasileiras. Além disso, teceremos relações entre os documentos citados e os autores da linha teórica em que nos ancoramos.

O RCNEI (BRASIL 1998a) apresenta a linguagem oral como parte essencial do cotidiano e da prática nas instituições de EI. Conforme esse documento, o trabalho com ela é necessário, pois contribui para a formação dos sujeitos, bem como para a interação, orientação das crianças, na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento (cf. VYGOTSKY 2001). Nesse contexto, aprender uma língua não significa estudar somente palavras isoladas. Para que a criança compreenda de fato o vocabulário aprendido, ele precisa ser ensinado, sempre ligado a um texto/contexto. Quanto mais as crianças interagirem em diferentes situações,

[...] mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. [...] Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito (BRASIL 1998a: 125).

Isso demonstra o quão importante é o contato das crianças com a linguagem oral, a escrita e, conseqüentemente, com a leitura. Trata-se de uma fase essencial do desenvolvimento, que pode fazer grande diferença no futuro. Na EI a criança “é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Elas instrumentalizam a criança [...] e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (instrumento se torna instrumento de ação)” (SCHNEUWLY 2013: 27). A família, por sua vez, possui grande relevância nesse processo. As crianças que ouvem os pais lerem histórias, que vivenciam a escrita e a leitura, desenvolvem uma maior habilidade em lidar com questões da linguagem do que aquelas que não possuem esse contato (cf. BRASIL 1998a). Isso significa que, quanto mais gêneros textuais elas conhecerem, melhor será sua capacidade de fala e, por conseguinte, de escrita e leitura.

A repetição (de estruturas, do vocabulário e até mesmo das histórias infantis) garante nessa fase (de 3 a 4 anos) a fixação de algumas estruturas, colaborando assim para que a criança não se sinta perdida e insegura. De acordo com VYGOTSKY (1991), esse ato vai além do simples repetir, que é uma atividade mecânica, memorização de sons e palavras. Ela deve estar sempre articulada “com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos” (VYGOTSKY 1991: 125).

Assim, para que o aluno se conscientize do que está aprendendo, necessitamos de instrumentos, denominados pelo autor de instrumentos psicológicos. Logo, desenvolver os processos superiores consiste na relação de uma tríade (instrumento-processo psíquico-tarefa) que remete à reconstrução interna do que é exterior. Igualmente, a palavra tem uma função relevante no desenvolvimento da criança, pois se trata de um instrumento que corrobora na formação de conceitos (cf. FRIEDRICH 2012). Do mesmo modo, a linguagem que “funciona como um meio [médium], [...] faz com que o processo de pensamento se realize; em suma, o pensamento se faz através dela” (FRIEDRICH 2012: 96).

De acordo com o catálogo de línguas do Ministério da Educação, Ciência e Cultura da ÁUSTRIA (2005: 4, tradução nossa), “crianças falam com o corpo inteiro. Gestos e expressões faciais são internacionais - a fome, a alegria, a dor são claramente comunicadas”²⁰. Quando uma criança não consegue falar algo recorre aos gestos, expressões faciais, o que significa que ela compreende o que está em sua volta, porém ainda não sabe falar. Portanto, “a linguagem é muito mais do que o que acontece com a boca. A língua é a porta de entrada para o mundo. Todos os sentidos devem ser integrados na gravação, processamento e produção da linguagem”²¹ (ÁUSTRIA 2005: 35, nossa tradução). Segundo esses princípios, “aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.” (BRASIL 1998a: 108). Essa visão corrobora com o pensamento de DOLZ e SCHNEUWLY (2013), para os quais as práticas de linguagem são indissociáveis das práticas sociais. Também dialoga com a proposta de DOLZ e SCHNEUWLY (2013: 134), MELO, MARCUSCHI e CAVALCANTE (2012: 98) e BASTOS/ GOMES (2012: 147-148) para os quais devemos levar em conta, no ensino dos gêneros orais, aspectos:

- a) Extralinguísticos: na prosódia devemos observar ritmo, entonação, intensidade, tom, inflexão, volume e qualidade da voz (na representação das personagens e das sensações);

²⁰ No original: „Kinder sprechen mit ihrem ganzen Körper. Gestik und Mimik sind international – Hunger, Freude, Schmerz werden klar und eindeutig vermittelt“ (ÁUSTRIA 2005: 4).

²¹ No original: „Sprache ist viel mehr als das, was mit dem Mund geschieht. Sprache ist der Zugang zur Welt. Alle Sinne müssen bei der Aufnahme, der Verarbeitung und der Produktion der Sprache integriert werden“ (ÁUSTRIA 2005: 35).

- b) Cinésicos: em relação à expressão corporal/facial, devemos observar as mímicas, a postura durante a contação, os olhares, os gestos e as atitudes corporais, pois a comunicação não verbal pode substituir ou prejudicar a verbal, principalmente quando pensamos em língua estrangeira; [...].

Isso é muito importante quando pensamos nos contos de animais, pois se tratavam, originalmente, de narrativas orais destinadas a um público que não sabia ler, mas que dominava a arte de contar histórias (cf. GUIMARÃES 2003). Ou seja, versamos sobre um gênero intermediário entre o oral e o escrito, pois características dessa oralidade podem ser encontradas nesses textos até hoje (cf. BASTOS; GOMES 2012). Dessa forma, “uma atividade como a leitura em voz alta para o outro [...] encontra-se no cruzamento entre oral e escrita, visto que supõe uma interpretação oral, para uma audiência, de um texto escrito de autor” (cf. DOLZ; SCHNEUWLY 2013: 140). Trata-se da oralização do texto escrito, que é permeada por elementos extralinguísticos, paratextuais, cinésicos, dos quais todo contador se vale para trazer vida a uma história.

Já de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN), ao ingressar na escola, os alunos já possuem “competência discursiva e linguística para se comunicar em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia” (BRASIL 1998b: 24). Porém, conforme o documento, a família não pode ser a única responsabilizada pela educação oral, pois estaríamos reduzindo a oralidade à linguagem espontânea, esquecendo-se das modalidades de fala pública, por exemplo. Esse pressuposto vem ao encontro dos argumentos de SCHNEUWLY (2013), que prevê que existem poucas semelhanças entre uma fala pública, uma entrevista de emprego e uma conversa cotidiana, por exemplo. De acordo com o autor, não sabemos quando entraremos em contato com os gêneros orais formais e é por conta disso que a escola possui um papel fundamental. Realizar ações sistemáticas de ensino para a apreensão desses gêneros é essencial na transformação da vida desses alunos, uma vez que o domínio sobre os gêneros é exigido pela sociedade.

Outro documento importante é o QECR (CONSELHO DA EUROPA 2001), que não preconiza a transformação do aluno em “falante nativo ideal”:

Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilíngue (CONSELHO DA EUROPA 2001: 22).

O QECR (CONSELHO DA EUROPA 2001) descreve os níveis de proficiência que poderão ser alcançados pelos estudantes. Para tanto, ele apresenta uma grade de avaliação da compreensão e interação oral e escrita (A1 – Iniciação, A2 – Elementar, B1 – Nível Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria). Todos esses níveis e os requisitos para alcançá-los são descritos no documento. Entretanto, o guia também reconhece que as condições externas físicas, sociais e de limitações de tempo influenciam na aprendizagem e nos resultados. O documento também trata da importância dos elementos *paralinguísticos*, como gestos, expressões faciais, postura, contato visual, corporal, proximidade e dos *extralinguísticos*, como as interjeições “pst”, para pedir silêncio, o “ai” para expressar dor. Além disso, aponta a relevância dos traços prosódicos, como a qualidade, o tom, o volume da voz, bem como a duração do que está sendo falado, pois é por intermédio desses artificios que podemos frisar ou então omitir informações. As concepções paratextuais também são importantes nos textos escritos.

Defensores da inclusão do trabalho com os gêneros orais na escola, DOLZ; SCHNEUWLY e HALLER (2013), DOLZ; SCHNEUWLY (2013) e COSTA (2006) asseveram que, embora a oralidade assumia posição relevante nesses documentos oficiais, ainda não possui exemplos de como ela deve ser trabalhada na prática. Assim, aos professores que atuam nesse contexto, muitas vezes não veem com nitidez de que gênero se trata, como abordá-lo ou até mesmo desconhecem formas de avaliá-lo (ÀVILA; NASCIMENTO; GOIS 2013) e, portanto, acabam recorrendo somente à leitura e à escrita. De acordo com GOULART (2005: 32), é necessária a “expansão de um ensino mais centrado nos usos da linguagem por meio da inserção do aluno em contextos significativos de fala e de escrita, ressaltando a importância do trabalho com os gêneros orais”. Portanto, se desejamos que nosso trabalho com gêneros orais na EI seja efetivo, devemos aproximá-lo da realidade dos pequenos e pensar em formar cidadãos seguros em se comunicar em qualquer situação, tendo em vista que “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ 2013: 43).

Conforme AZEVEDO (2012: 112), “ensinar a oralidade não significa trabalhar a capacidade de falar, mas auxiliar no desenvolvimento do domínio de usos discursivos que serão aplicados na prática de linguagem que ocorre na vida social”. Para que a

criança seja capaz de produzir oralmente, ela necessita mobilizar todas as CL presentes nos textos orais e escritos ao mesmo tempo. Isso quer dizer que ela precisa:

(CA)- Adaptar sua linguagem ao contexto de produção (cf. SCHNEUWLY/ DOLZ 2013), bem como compreender os mundos físico e socio subjetivo do gênero (cf. BRONCKART 2012);

(CD)- Compreender e organizar o conteúdo do gênero, como por exemplo, os tipos de discurso e as sequências (cf. SCHNEUWLY; DOLZ 2013);

(CLD)- Compreender e utilizar os recursos da língua, como por exemplo, a coesão, o vocabulário, etc (cf. SCHNEUWLY; DOLZ 2013)

(CS)- Construir sentido em relação às práticas sociais, as atividades de linguagem, práticas, relacionadas às “diferentes experiências humanas” (cf. CRISTOVÃO; STUTZ 2011: 22).

É por conta da complexidade desse trabalho que recorreremos à SD. Ela permite trabalharmos todas as dimensões do gênero e as capacidades de linguagem dos alunos, observando sempre sua realidade, bem como os seus conhecimentos prévios. Para VYGOTSKY (2001), a criança aprende inicialmente os gêneros primários, para depois, com a aparição dos secundários, transformá-los. Desse modo, de nada adianta trabalharmos palavras isoladas almejando que o grupo produza de uma maneira efetiva oralmente. Assim, apostamos no trabalho com gêneros textuais e na análise das CL individuais e do grupo em questão.

2. Metodologia

2.1 A natureza da investigação

Esta pesquisa é considerada aplicada, de caráter intervencionista (pesquisa-ação), pois almeja a resolução de possíveis problemas do trabalho com o gênero conto de animais e a prática oral, bem como a transformação de atitudes e da linguagem das crianças por intermédio da prática (cf. MORESI 2003). Nosso papel como pesquisadora não é somente coletar dados, mas interagir e intervir no ambiente pesquisado.

A SD foi elaborada para o *Grupo 4*, alunos de faixa etária entre 03 e 04 anos de idade, de uma escola particular do interior do Paraná. São ao todo 15 alunos, os quais

aprendem alemão como língua estrangeira (LE)²². Todas as turmas da Educação Infantil (grupo 3 ao 1º ano do Fundamental) são providas de 10h/ aula semanais de alemão. Os alunos pesquisados já tiveram até então, um ano de alemão como língua estrangeira (LE) no grupo 3 e 80% deles estão na fase vocabular. Os 20% que já sabem falar fluentemente, fazem-no misturando português e *Schwäbisch* (dialeto suábio) ao *Hochdeutsch* (alemão padrão). Em relação aos materiais utilizados em sala de aula, todos são elaborados pelas professoras e pouco se enfatiza o trabalho com textos.

Para a realização deste artigo, seguimos uma abordagem qualitativa com pequenas inserções da abordagem quantitativa (cf. BORTONI-RICARDO 2008). Buscamos analisar a estrutura, a presença das capacidades de linguagem, das operações de linguagem que constituem a SD. Além disso, faremos uma análise prévia das contribuições orais em língua alemã dos alunos.

Para tanto nos amparamos nos conceitos de CL (cf. DOLZ; SCHNEUWLY 2013; CRISTOVÃO; STUTZ 2011), bem como nos critérios para elaboração/avaliação de SDs (CRISTOVÃO *et al.* 2010). Em relação à oralidade, amparamo-nos especialmente em VYGOTSKY (2001) e nos documentos apresentados anteriormente.

2.2 O contexto pesquisado

Para este artigo adotamos as nomenclaturas língua primeira (L1) e LE ao invés de língua materna (LM) por conta dos pressupostos de Dolz (SILVA; SILVA 2012), que buscou um termo que designasse melhor a língua em seu convívio social e não somente aliada à figura da mãe. Para que possamos compreender como se dá a linguagem nesse contexto multilíngue (DALLA VECCHIA 2013; BORGES 2015) explicaremos como o ensino ocorria e como ocorre atualmente.

Até 2007 o colégio oferecia alemão como língua primeira (L1), pois acreditava que a LE era a primeira língua de todos os alunos. No entanto, tratava-se de um contexto em que os alunos aprendiam com a família e a comunidade o dialeto (*Schwäbisch*) e somente mais tarde a língua portuguesa e o alemão padrão, ou seja,

²² Falaremos sobre a escolha dessa nomenclatura no item 3.2.

confundia-se LE com L1. Além disso, outro fator que influenciava nesse panorama era o número de crianças falantes do dialeto. Anteriormente, quase todos os alunos eram filhos de cooperados da cooperativa que é mantenedora do colégio. Entretanto, esse panorama mudou por conta da contratação de pessoas de fora das colônias para trabalharem na cooperativa. Os filhos desses funcionários, em sua maioria, não são falantes do alemão padrão e nem do dialeto da comunidade e a direção da escola passou a adotar a nomenclatura alemão como LE para que fosse possível atender a todos. No entanto, esse contexto multilíngue ainda exige desses alunos que saibam falar o alemão padrão, pois a cooperativa mantém o vínculo com a Alemanha, ao mesmo tempo em que muitas famílias, residentes nas colônias, ainda cultivam suas tradições e língua. Por esse motivo, referimo-nos neste artigo ao alemão padrão como LE, tendo em vista que tanto para os alunos falantes do dialeto quanto para os falantes do português, o alemão não é língua primeira (L1) e sim estrangeira (L2 ou L3).

3 Uma sequência didática em análise

Para a análise das atividades da SD, três instrumentos foram essenciais. O primeiro refere-se à estrutura da SD (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2013), o segundo volta-se às capacidades de linguagem mobilizadas em cada atividade (cf. CRISTOVÃO; STUTZ 2011; LANFERDINI; CRISTOVÃO 2011) e o terceiro é destinado aos critérios para elaboração/avaliação de sequências didáticas (cf. CRISTOVÃO *et al.* 2010).

Nossa SD é composta por 40 atividades, organizadas em: a) Apresentação inicial b) Produção inicial; c) Módulo 1 até 4 e d) Produção final. A seguir, para que possamos ter uma visão geral do material elaborado, apresentamos uma Tabela com o plano global composto pela disciplina, grupo no qual atuamos, o gênero escolhido para o nosso trabalho, o número de encontros, o foco e o tema da SD, bem como os objetivos gerais do trabalho e específicos de cada módulo.

TABELA 1: Plano global da SD²³

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: <i>Das große Radieschen</i>		
CONTEXTO	Disciplina: Alemão	Ano: 2014
	Grupo: 4	Número de alunos: 15
	Número de encontros: 8	
	Gênero: Conto de animais	Tema: Ajuda mútua
	Foco: Produção oral	Número de atividades: 40
OBJETIVOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer algumas características do gênero <i>conto de animais</i>; Compreender a história; Recontar o conto. 	
APRESENTAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> Situar o aluno; Mobilizar conhecimentos prévios. 	
PRODUÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> Recontar o conto <i>Die kleine Raupe Nimmersatt</i>. 	
MÓDULO 1	<ul style="list-style-type: none"> Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto; Analisar as características da infraestrutura textual (layout); Observar elementos não textuais; Realizar inferências; Apresentar os personagens; Trabalhar vocabulário principal; Trabalhar locução adverbial de lugar; Introduzir noção de verbos. 	
MÓDULO 2	<ul style="list-style-type: none"> Retomar vocabulário; Organizar o conteúdo do texto (Trabalhar a sequência narrativa); Compreender a importância da ajuda mútua; Compreender as operações de conexão; 	
MÓDULO 3	<ul style="list-style-type: none"> Engajar-se em atividades de linguagem; Posicionar-se em relação ao texto-contextos; Compreender a importância do trabalho coletivo. 	
MÓDULO 4	<ul style="list-style-type: none"> Fixar vocabulário estudado; Relacionar imagem ao texto; Recontar a história; Trabalhar a relevância da alimentação saudável; 	

²³ Por tratar-se de uma SD que também serve de base para o professor, o plano global é composto por objetivos pessoais (Situar o aluno) e por objetivos a serem alcançados pelos alunos (Compreender a história).

PRODUÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar o conto <i>Das große Radieschen</i>.
-------------------	---

Tabela elaborada pelas autoras

É a partir da apresentação do plano global que percebemos o direcionamento dado ao nosso trabalho. Na sequência iremos apresentar cada uma das fases do trabalho, tendo em mente os objetivos apresentados anteriormente.

Como podemos ver nos objetivos descritos na Tabela 1, a apresentação inicial é pautada no pressuposto de que é necessário situar o aluno no assunto a ser trabalhado, bem como mobilizar os seus conhecimentos prévios. Para essa fase, escolhemos o conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt*²⁴, que seria recontado na produção inicial (PI)²⁵. Ao todo foram desenvolvidas sete atividades. A primeira consistia no reconhecimento da personagem principal. Para tanto, colamos imagens de lagartas no chão e nas paredes da sala de jogos. Ao entrar no ambiente, as crianças eram indagadas sobre o nome do animal que estavam vendo. Dessa forma, mobilizamos as capacidades 4CA e 5CLD referentes aos conhecimentos de mundo e à expansão do vocabulário para compreensão e/ou produção de um texto. A segunda atividade é sobre a capa do conto. Realizamos inferências sobre o que aconteceria na história (1CA) e mais uma vez, mobilizamos conhecimentos de mundo para a compreensão do texto (4CA). Na terceira atividade, todas as capacidades foram mobilizadas, pois para que o aluno compreenda o conto que está sendo contado, ampara-se no contexto de produção do texto (CA), no plano organizacional do texto (CD), no nível enunciativo (CLD) e nas atividades praxiológicas em interação com conteúdo temático (CS). Assim, para compreender ou recontar um texto, o aluno irá se ancorar em todas as capacidades de linguagem. Para que a compreensão do conto fosse possível, recorreremos aos gestos, às expressões faciais, à entonação, às perguntas de orientação realizadas em português e alemão (*Was passiert hier? O que a lagarta irá comer agora?*), bem como às imagens do livro. Na quarta atividade, buscamos expandir o vocabulário dos alunos por intermédio de imagens referentes às comidas presentes no conto (5CLD). Recontamo-lo e pedimos

²⁴ A pequena lagarta comilona, de Eric Carle.

²⁵ Para a sequência selecionamos dois textos: *Die kleine Raupe Nimmersatt* e *Das große Radieschen*, que correspondem à temática proposta pela professora responsável pelas aulas de alemão. Limitamos o trabalho aos referidos textos por tratar-se de um grupo de crianças entre 3 e 4 anos, que ainda não tem a capacidade de reter muitas informações ao mesmo tempo. Além disso, dispomos de poucas horas/aula na realização das atividades em sala de aula.

para que os alunos levantassem a imagem correspondente ao trecho do livro (1CD). Trata-se de um jogo de palavra e imagem, que lhes possibilita tomar consciência das diferentes vozes que compõem o conto (7CLD), bem como reconhecer sua organização. Em seguida, na quinta atividade, os alunos colaram as imagens em uma lagarta de pano. Dessa forma, trabalhamos a sequência da narrativa, mobilizando assim os mundos discursivos (2CD), além de aprofundar o trabalho com o vocabulário (5CLD). A sexta atividade também visa ampliar e fixar o vocabulário (5CLD). Para tanto recorremos a um jogo de memória. Já a sétima e última atividade consistiu na recontação com ajuda da lagarta de pano, a fim de preparar os alunos para a produção inicial. Para facilitar a visualização da apresentação inicial, apresentamos a seguir as atividades, as capacidades e as operações de linguagem mobilizadas em forma de uma Tabela:

Tabela 2: Apresentação inicial

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
	1) Imagens no chão Was ist das? (O que é isso?)	CA +CLD
2) Capa do livro na porta; Was ist das? Was passiert hier? (O que é isso? O que está acontecendo aqui?)	CA	1CA 4CA
3) Contar a história (Die kleine Raupe Nimmersatt) Professora conta utilizando gestos/entonação	CA + CD+ CLD + CS	Todos
4) Kärtchen (imagem- personagens – história). Professora conta a história e as crianças levantam a imagem.	CLD +CD	5CLD 7CLD 1CD
5) Lagarta de pano (sequência e vocabulário). Colar as imagens na lagarta na sequência correta.	CLD CD	5CLD 2CD
6) Jogo de memória (vocabulário).	CLD	5CLD
7) Recontar o conto com ajuda da lagarta de pano.	CA+ CD+ CLD+ CS	Todos

Elaborado pelas autoras

Percebemos, nessa fase, a predominância da CLD presente em 6 das 7 atividades da apresentação inicial. Acreditamos que isso ocorra por se tratar da introdução da temática

e da apresentação do vocabulário, ainda desconhecido para a maioria dos alunos²⁶. Outro motivo é a necessidade de trabalho com a língua, tendo em vista que a maioria desses alunos possui somente um ano de alemão. Além disso, trata-se de uma SD para língua estrangeira, que pelo nível de alemão dos alunos necessita inicialmente estar mais atrelada ao uso da língua do que à estrutura do gênero. Portanto, sem entender a língua o aluno não conseguiria compreender totalmente o conto a ser contado.

A dificuldade com a língua também pode ser detectada na PI, que possui como principais objetivos identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos. É por intermédio dela que podemos ter uma visão geral do que devemos trabalhar nos módulos. Na SD em questão, essa fase consiste em quatro atividades. Na primeira revisamos o vocabulário (5CLD) por intermédio das imagens presentes no conto (1CD). Na segunda, realizamos a recontação coletiva. Esse trabalho não poderia ser individual, pois demoraria muito para ser realizado, além de poder constranger as crianças que ainda estavam se adaptando à nossa presença. A partir do resultado dessa atividade planejamos os módulos da SD. Em seguida, na terceira atividade, com a ajuda de um mata-moscas e das imagens do conto, relacionamos os aspectos macro com a realidade dos alunos (5CS), bem como desenvolvemos o posicionamento dos alunos sobre relações textos-contextos (8CS), por intermédio da pergunta *O que você gosta de comer?* A última atividade consiste na introdução do conto que seria trabalhado nos quatro módulos da SD: *Das große Radieschen*²⁷. Ao perguntar se a lagarta também come rabanetes, realizamos inferências (1CA) e mobilizamos conhecimento de mundo (4CA), assim como relacionamos aspectos macro com a realidade dos alunos (5CS). Na Tabela a seguir podemos ver as atividades e as capacidades de linguagem mobilizadas:

Tabela 3: Produção inicial

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
	8) Revisar, por intermédio de imagens, o que a lagartinha comilona comeu.	CLD CD

²⁶ Obtemos essa informação a partir das observações, que foram realizadas em uma fase anterior a este artigo, ou seja, não poderemos trazer maiores detalhes em virtude da falta de espaço.

²⁷ *Das große Radieschen (O grande rabanete)* é um conto adaptado pela autora Jolanda Garcia a partir da obra *Die Große Rübe (O grande nabo)*, dos irmãos Grimm.

9) Recontar o conto por intermédio das imagens	CA, CD, CLD, CS	Todos
10) Was isst du gern? Bater na imagem com mata-moscas	CS	5CS 8CS
11) Introduzir a nova história: Fraß die Raupe auch Radieschen? (A lagarta também come rabanete)	CA CS	1CA 4CA 5CS

elaborado pelas autoras²⁸

Logo após a aplicação das atividades, analisamos as dificuldades encontradas durante a PI. Quanto à situação de produção para o desenvolvimento das CA, percebemos que alguns alunos não conhecem o conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersat* (A pequena lagarta comilona) entretanto possuem contato com outros clássicos da literatura como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, entre outros; os conhecimentos de mundo foram mobilizados para compreender o texto. Em relação às CD, os alunos conseguem reconhecer alguns elementos como a capa do livro, no entanto possuem dificuldades em denominar ou descrever em alemão os elementos que o constituem como imagem e até mesmo o *layout*. Nesse caso, as CD estão diretamente ligadas às CLD; em virtude do vocabulário restrito (CLD), os alunos não conseguem denominar os elementos principais inerentes à estrutura do texto (CD). Todas as capacidades, mas especialmente as CS, foram prejudicadas por conta das dificuldades de concentração do grupo que interferiram no engajamento dos alunos nas atividades de linguagem.

A partir das dificuldades anteriormente relatadas, elaboramos os módulos que vão ao encontro dos pressupostos de DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2013: 87). Ao todo são 26 atividades organizadas em quatro módulos: Módulo 1- seis atividades; Módulo 2: nove atividades; Módulo 3: sete atividades e Módulo 4: cinco atividades. Em virtude da falta de espaço para detalhar todos os quatro módulos, apresentaremos em seguida somente o primeiro.

²⁸ Quando não houver outra indicação, as Tabelas apresentadas são de nossa autoria.

Tabela 4: Módulo 1

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
12) Atividades de rotina -Situar o aluno (rabanetes na mesa e na terra); In und aus der Erde (dentro e fora da terra)- (locução adverbial) -Colocar rabanetes e imagens do cultivo deles na mesa. Pedir aos alunos que cheirem e reconheçam o alimento/ Deixar um vaso com rabanetes plantados na terra. -Perguntas: a) Was ist das?; b) Habt ihr das schon einmal gegessen?; c) Wo wachsen Radieschen? Wie pflanzt man sie?; d) In der Erde/ Aus der Erde; e) Ziehen wir es raus... humm schau mal die Wurzeln; f) Fraß die Raupe auch Radieschen?	CA CLD CS	1CA 4CA 5CS 6CS 6CLD
13) Capa do livro; Was ist das? Dann kommt mal her...	CD	1CD
14) Fantoches dos personagens; (Hase, Waschbär, Hahn und Maus)- Os fantoches falam: Ich esse sehr gern Radieschen! Und du? Was isst du gern?	CLD CS	7 CLD 5 CLD 8 CS
15) Mobilizar pré-conhecimentos dos alunos em relação ao contexto da história. Levantar hipóteses. VOR DEM LESEN Schaul mal... ein großes Buch! Was passiert hier? Was passiert mit dem Radieschen? WÄHREND DEM LESEN Was passiert hier? Warum klappt es nicht? (Porque eles não conseguem tirar o rabanete?) NACH DEM LESEN Wer fraß gerne Radieschen? Die Katze? Wer ist das? Wer hat es geschafft?	CA CLD	4CA 1CA 7CLD
16) Contar a história <i>Das große Radieschen</i> ; Utilizar as 4 máscaras de animais;	CA, CD, CLD, CS	Todos
17) Gestos para fixar vocabulário e os verbos principais da história (ação); -Hau-Ruck, Hau-Ruck! Er zog (todos puxam algo imaginário) -Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen (todos caem no chão) -Wartet! (sinal de espera) -Plopp! (mãos erguidas) -„Wir haben’s geschafft!“ (Sinal de vitória) Und sie aßen (sinal de comer)	CS CLD	6CS 5CLD 4CLD

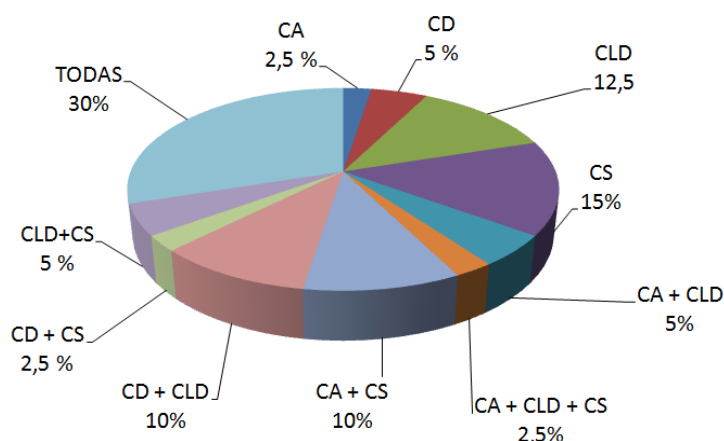
No Módulo 1 temos seis atividades, das quais uma mobiliza as CA, duas a CD, duas a CLD, quatro a CS e uma todas as capacidades. Na primeira atividade, planejamos pedir

aos alunos que observassem imagens de rabanetes e pensassem acerca do cultivo e a colheita dessa raiz. Além disso, sobre uma mesa que fica no corredor da escola, foram expostos rabanetes in natura (plantados em uma bacia ou simplesmente deitados sobre a mesa para trabalhar a noção de dentro e fora da terra). Após a observação, realizamos inferências sobre que alimento se trata e como ele é plantado e colhido. Além disso, perguntamos se a lagarta da PI também gosta de comer rabanetes (1CA e 4CA). Resolvemos repetir essa pergunta, pois na PI os alunos não a responderam por não compreenderem a palavra rabanete em alemão. A partir dessas perguntas, relacionamos os aspectos do conto *Das große Radieschen* com a realidade dos alunos, o que resulta em uma melhor relação entre a prática e a linguagem (5CS e 6CS). Com essa primeira atividade buscamos compreender e produzir unidades linguísticas adequadas a essa situação (5CLD). Já a atividade 13 consiste no reconhecimento dos principais elementos da capa do livro, que são a imagem e o layout (1CD). Na atividade 14, apresentamos todas as personagens do conto por intermédio de um pequeno diálogo de apresentação (Olá! Eu sou o coelho. Adoro comer rabanetes). Trata-se de uma sensibilização para as vozes presentes no texto (7CLD), assim como o trabalho com o vocabulário principal do texto (Coelho, galo, guaxinim e camundongo). Por meio da pergunta “O que você gosta de comer?”, os alunos também se posicionaram em relação ao texto e o contexto do texto (8CS). Já a atividade quinze foi dividida em antes, durante e depois da leitura do conto de animais *Das große Radieschen*. Antes da leitura realizamos as seguintes perguntas: O que acontece com o rabanete? Já durante a leitura, perguntamos: O que está acontecendo aqui? O que vai acontecer com o rabanete? Por que não está dando certo? Porque eles não conseguem tirar o rabanete? (Referindo-se à retirada do rabanete da terra). Depois da leitura perguntamos: Quem comeu o rabanete? O gato? A vaca? Quem é isso? Quem conseguiu? (Referindo-se às personagens). A partir dessas perguntas mobilizamos três operações de linguagem: (4CA). Por mobilizarmos conhecimentos de mundo; (1CA). Por realizarmos inferências e (7CLD). Por sensibilizarmos as crianças em relação às vozes que constroem o nosso texto. Atividades como a número 12 (cheirar, apalpar, experimentar o rabanete), 14 (teatro de fantoches), 16 (recontar o conto por intermédio de máscaras) são muito válidas, pois mobilizam mais de uma capacidade, bem como trabalham os diferentes sentidos da criança (tato, audição, visão, olfato e paladar). Consideramos que é relevante partir do princípio de que quanto mais sentidos envolvermos no ensino, mais crianças serão contempladas. Já os gestos que serão trabalhados na atividade 17 colaboram para a

compreensão da prática de linguagem, bem como na expansão do vocabulário e dos principais tempos verbais do texto (zog, ließ sich nicht ziehen, warte, haben geschafft, aßen; puxou, não se deixou puxar, espere, conseguimos, comeram).

Para analisar a presença de todas as CL e operações de linguagem mobilizadas nas 40 atividades da SD apresentaremos, na sequência, um gráfico (de nossa autoria) com o resultado da contagem:

Gráfico 1: Capacidades de linguagem



Os resultados apresentados mostram a predominância de capacidades agrupadas (65%), ou seja, em sua maioria as atividades mobilizam mais de uma CL. Esse agrupamento é relevante uma vez que a possibilidade de recontar o conto ancora-se em todas as capacidades de linguagem e não em capacidades isoladas. Além disso, agrupar as capacidades permite um trabalho mais efetivo com os conhecimentos prévios dos alunos.

Ao avaliar as CL de uma forma isolada, percebe-se uma predominância das CS (15%) e das CLD (12,5). As atividades voltadas para a mobilização de operações destinadas a ampliar as CS auxiliam no engajamento em atividades de linguagem, no posicionamento do aluno em relação aos textos, na compreensão e posicionamento em relação a sócio-história, aos pré-construídos coletivos e contexto dos textos. Já as atividades com ênfase nas CLD são relevantes para a construção de conhecimentos de vocabulário e gramática, que até então eram escassos, por se tratar de um grupo predominantemente composto por crianças não falantes do dialeto porque iniciou a língua alemã há um ano. Portanto, levamos em conta que a maioria dos alunos não

conseguia produzir oralmente em alemão em virtude das dificuldades com a língua e decidimos trabalhar mais com este tipo de atividades.

Já em relação à configuração geral da SD também averiguamos a deficiência de atividades que contemplem o trabalho com as vozes (CLD), de exercícios que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação e de formá-lo como ator deste agir, assim como sentimos falta de mais atividades que deem conta da relação entre texto e realidade dos alunos. Além disso, examinamos a falta de um trabalho mais aprofundado com os elementos extralinguísticos e cinésicos, tão essenciais para a linguagem oral. Na próxima seção, falaremos dos resultados parciais no que concerne à oralidade.

4 E a oralidade?

Em relação à oralidade, constatamos que todas as crianças interagiram oralmente em alemão, embora ainda com dificuldades de formular frases ou fazê-lo sem a interferência do português ou do dialeto. Ao compararmos as contribuições na produção inicial com as da produção final, é visível o crescimento dos alunos, bem como a utilização da língua alvo. O objetivo de recontar o *CA Das große Radieschen* foi atingido, tendo em vista que 80% dos alunos conseguiram fazê-lo, mesmo que com o auxílio do professor.

Além disso, outro fato que chamou a nossa atenção é o imaginário que levou alguns alunos a inventarem uma nova língua, tendo em vista que o recontar é feito em uma língua estrangeira, ou seja, quando envolvida emocionalmente e amparada pela imaginação, a criança apropria-se dessa nova língua como se fosse sua.

Embora não fosse nosso objetivo, por intermédio dos relatos das professoras e de algumas gravações realizadas em sala, após o término da SD, constatamos que além de aprimorar o recontar de um conto, alguns alunos também reproduziram o vocabulário e as expressões presentes no conto e na sequência. Presenciamos frases proferidas após a aplicação da SD, como “Wir haben es geschafft!”, referindo-se à vitória das meninas em um jogo de memória, e “Rot wie das Radieschen!”, referindo-se a uma bola vermelha de natal, confeccionada pela turma, o que demonstra a apreensão da linguagem. Se esses alunos não tivessem compreendido essas palavras, expressões ou

até mesmo frases, não conseguiriam tecer tais relações. Para um trabalho futuro, pretendemos relacionar as capacidades presentes na PI com as capacidades presentes na SD e as mobilizadas na PF, a fim de averiguar o crescimento dos alunos a partir do nosso trabalho.

Considerações finais

A análise da SD produzida nos permitiu uma melhor compreensão das dificuldades que enfrentamos durante o processo de transposição didática. Trata-se, em nossa opinião, de um estudo válido, pois sempre encontraremos falhas e pensamos em melhorias quando se trata de uma pesquisa de cunho intervencionista. Essa noção de melhoria, progressão, é positiva tanto para o professor, quanto para o aluno e a escola, os quais se beneficiam disso. Em relação à configuração da SD, percebemos que ela está dentro dos pressupostos de DOLZ e SCHNEUWLY (2013), porque é composta por 40 atividades organizadas em: a) Apresentação inicial b) Produção inicial; c) Módulo 1 até 4 e d) Produção final.

No que tange às capacidades de linguagem pudemos constatar que elas foram trabalhadas, em sua maioria de forma articulada (65%), tendo em vista que precisamos sempre partir do que o aluno já sabe. Isso promove segurança, especialmente quando falamos de crianças da faixa etária pesquisada (3 a 4 anos). Ao avaliar as CL de uma forma isolada, percebe-se uma predominância das CS (15%) e das CLD (12,5). No que concerne à configuração geral da SD averiguamos também a deficiência de atividades que contemplem o trabalho com as vozes (CLD), de exercícios que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação e de formá-lo como ator deste agir, assim como sentimos falta de mais atividades que deem conta da relação entre texto e realidade dos alunos. Além disso, examinamos a falta de um trabalho mais aprofundado com os elementos extralinguísticos e cinésicos, tão essenciais para a linguagem oral.

Ao que se refere às produções orais, trouxemos resultados parciais, tendo em vista que a nossa pesquisa ainda está em andamento. Esses resultados são positivos e instigadores, pois nos levam a perceber que o trabalho com gêneros na escola realmente

pode desenvolver o tão almejado desenvolvimento da oralidade em língua estrangeira. Constatamos que 80% dos alunos atingiu o objetivo (recontar o conto), embora ainda seja com a ajuda do professor ou ainda ocorra uma mera transferência (estrutura da frase em português, com substituições do vocabulário/ partes da frase em alemão). Mesmo que o ensino de linguagem oral não seja tão difundido no Brasil, os resultados foram além do esperado. Alguns alunos produziram oralmente, fora do contexto da SD, de uma maneira efetiva e livre, o que nos leva a crer que eles de fato compreenderam o conto e de que é possível trabalhar a oralidade.

Referências bibliográficas

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral, 2007, p. 73-85.
- ÁUSTRIA, Ministério da Educação, Ciência e Cultura: Land Vorarlberg. *Sprachliche Frühförderung im Kindergarten für vorwiegend Kinder mit nicht deutscher Erstsprache (Sprachticket)*, 2005. <http://www.vorarlberg.at/pdf/sprachkatalog.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2014.
- ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revistando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 37-56.
- AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. *Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula*. Tese de doutorado. PPgEL/UFRN, Natal, 2012.
- BASTOS, Danielle da Mota; GOMES, Jaciara Josefa. E a língua falada se ensina? A lenda como objeto para o ensino da oralidade. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.) *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 137-160.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, SEF, 1998a, v.3, p. 117-157.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998b.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sóciodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012.
- _____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. In: *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, 2010, p. 163-176.

- _____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BORGES, Clarissa Leonhardt. *Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. PPGL/UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas*. Porto, Asa Editores, 2001.
- CORDEIRO, Gláís Sales. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. In: *Raído*, v.9, n.18, 2015, p. 113-136.
- _____. Ensino da linguagem oral na educação infantil: o lugar dos gêneros textuais formais. In: *Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Caxias do Sul, RS, 2009.
- COSTA, Débora Amorim Gomes da. *Livros didáticos de Língua Portuguesa: propostas didáticas para o ensino da linguagem oral*. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFP, Recife, Pernambuco, 2006.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatiana Corrêra; ARAÚJO, Júlio César; NICOLAIDES, Christine Siqueira; SILVA, Kleber Aparecido da (org). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. São Paulo, Pontes, 2011, v. 1, p. 17-40.
- DALLA VECCHIA, Adriana; FRAGA, Leticia. Políticas, crenças e atitudes em contexto multilíngue. In: *Revista Signótica*, v. 25, 2014, p. 283-308.
- _____. BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; PETRECHE, Célia Regina Capellini; FERRARINI, Marlene Aparecida; ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira. Uma proposta de planejamento de ensino em torno de gêneros textuais. In: *Revista Letras (UFSM)*, v. 20, 2010, p. 119-215.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 125-154.
- _____. NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). *Pour un enseignement de l'oral*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 1998.
- _____. PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? In: *Etudes de linguistique appliquée*, n. 92, 1993, p. 23-37.

- GOULART, Claudia. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. Dissertação de Mestrado. IEL/ UEC, Campinas, 2005.
- GUIMARÃES, Maria Flora. O conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 85-117.
- LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. Apresentação. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte, Autêntica, 2012, p. 7-12.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CARLOS, Josely Teixeira; CUNHA, Cleide Lúcia; PIRIS, Eduardo Lopes. (Org.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos - II EPED*. São Paulo, Paulistana, 2010, v. 1, s/p.
- MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.) *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte, Autêntica, 2012, p. 95-114.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (orgs). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, Mercado de Letras, 2009, v.1, p. 117-136.
- MACHADO, Anna Rachel. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luis; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.
- MORESI, Eduardo. *Metodologia de Pesquisa*. Brasília, 2003. http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf. Acesso em 16 jul. 2015.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. De Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 35-60.
- _____. DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, Mercado de Letras, 3ª ed., 2013, p. 81-108.
- SILVA, Alessandra Augusta Pereira; SILVA, Carla Messias Ribeiro. *A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua*. Entrevista com o prof. Dr. Joaquim Dolz. Revista NUPEM (Online), v. 4 (2), 201, p. 11-22.
- STUTZ, Lidia. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Tese de Doutorado. PPGEL/UEL, Londrina, 2012.
- TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In. TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CHAGURI, Jonathas de Paula (Orgs.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá, EDUEM, 2014a, p. 247-275.

____; CORDEIRO, Glais Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino- aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Moara*, n.42, 2014b, p. 45-63.

VERRET, Michel. *Le temps des études*. Paris, Librairie Honoré Champion, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> . Acesso em: 12 out. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em 10/08/2015

Aceito em 01/03/2016