

# Sublime, natureza e catolicismo. *A Viagem à Itália* como repertório de uma possível estética goethiana

[The Sublime, Nature and Catholicism.

The *Italian Journey* as Goethe's Aesthetical Repertoire]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883720301>

Wilma Patrícia M. D. Maas<sup>1</sup>

**Abstract:** Goethe's Journey to Italy is here understood less as an autobiography than as an encyclopedic work of art. Here we can see many different speeches and goals reunited under common suggestions and themes, without a clear articulating line. This article intends to identify Goethe's reception of natural and artistic forms during his stay in Italy as a possible guideline for this work.

**Keywords:** Goethe, Italy, forms, nature, art, sublime

**Resumo:** Empreende-se aqui uma leitura de *Viagem à Itália*, de Goethe, menos como uma obra autobiográfica do que como uma das muitas narrativas enciclopédicas do autor, em que relatos de diferentes dicções e propósitos são reunidos sob motivos e sugestões comuns. Aqui, busca-se identificar esse fio condutor sob a percepção goethiana das formas. Sob o termo, entendemos tanto as formas naturais quanto artísticas, assim como os objetos e ritos da religião católica, trazidas pela experiência italiana.

**Palavras-chave:** Goethe, Itália, formas, natureza, arte, sublime

Uma das primeiras tarefas que se apresenta para o leitor de *Viagem à Itália* é decidir-se quanto ao gênero textual que tem a sua frente. Nossa primeira tendência será a de entender a obra como um testemunho imediato das experiências vividas e organizadas cronologicamente desde o primeiro dia da viagem, 3 de setembro de 1786, quando Goethe declara ter-se “evadido logo cedo às três da manhã de Karlsbad” (GOETHE 2002:

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Letras Modernas, Rod. Araraquara Jau KM 01, Araraquara, SP, 14801900, Brasil, E-mail: wpmaas@gmail.com. Pesquisa realizada com apoio do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 307577/2013-9.

57),<sup>2</sup> pois caso contrário não o teriam deixado ir. Alguns advérbios de tempo, como “20 de outubro, à noite”, ou de lugar, como “Taormina, junto ao mar” levam-nos a crer que Goethe nos oferece mesmo suas primeiras impressões, literalmente no calor da hora, de modo que nós leitores acompanhamos com interesse narrativo um acontecimento como uma tempestade que o surpreende na viagem marítima de Messina a Nápoles, por exemplo. Sabe-se, no entanto, que não foi assim. A estrutura e a composição da obra que se tem hoje publicada sob o título de *Viagem à Itália (Italienische Reise)*, publicada pela primeira vez em 1817, parte de diferentes fontes, desde os diários mantidos por Goethe ao longo dos dois anos de duração da viagem, de sua correspondência, principalmente com Charlotte von Stein e Herder e de diferentes obras de arquitetura, ciência e guias de viagem. Isso dá ao texto um caráter variado, no qual predomina a narração em primeira pessoa, de caráter autobiográfico. Nunca é demais lembrar, entretanto, que assim como em *Poesia e verdade*, provavelmente o caso mais evidente e autoconsciente da reelaboração da experiência pessoal, também aqui o tempo decorrido e o processo de seleção e organização dos acontecimentos amplia os limites de inserção da obra sob um gênero determinado, como é o caso em grande parte da obra em prosa do autor. Além disso, a edição de *Viagem à Itália* legou-nos relatos como “O Carnaval romano” ou “A vida de Filippo Neri, o santo brincalhão”, excertos que não têm relação direta com a experiência italiana de Goethe, mas contribuem para a criação de uma atmosfera que reconheceremos mais tarde em obras como o *Segundo Fausto* e *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. *Viagem à Itália* é uma espécie de mosaico no qual se pode reconhecer a presença das idiossincrasias e das pequenas e grandes obsessões que Goethe cultivou ao longo desses anos, assim como pontos fundamentais de seu pensamento estético.

No âmbito da vida pessoal do autor, o desejo pela Itália é confessado como uma patologia, como um mal a que apenas a contemplação e experimentação direta dos objetos do desejo poderia curar. Inspirado pela viagem anterior feita pelo pai e pelos objetos que lhe foram familiares na infância, trazidos por aquele, Goethe confessará “sua doença e sua estupidez”, pois

já há alguns anos não era capaz de contemplar qualquer autor latino, não podia mesmo contemplar coisa alguma que me trouxesse uma imagem da Itália. Se por acaso isso

---

<sup>2</sup> Todas as traduções são de responsabilidade da autora, exceto quando indicadas nas referências bibliográficas.

acontecesse, doía-me terrivelmente a alma. [...] Não tivesse eu tomado a decisão que levo adiante agora, teria já sucumbido, tão intenso era em mim o desejo de ver tais objetos com meus olhos (GOETHE 1981: 98).<sup>3</sup>

A despeito disso, se tomarmos a narrativa de Goethe como uma narrativa que decorre, em maior ou menor medida, da experiência vivida, é inevitável depararmos com o reconhecimento da falha. Ao longo dos dois anos de sua permanência na Itália, Goethe deixa claro ao leitor que o produto final desse contato direto com os objetos da Antiguidade e com as paisagens inéditas que tinha a sua frente seria sua formação como pintor de paisagens. Desde o começo em Roma, até a viagem à Sicília e o retorno a Roma e Frascati, em todas as estações da viagem, Goethe se faz acompanhar por pintores. Tischbein, Hackert, Kniep, são nomes citados ao longo da narrativa como mestres e como companheiros de viagem. É possível acompanhar o processo por meio do qual o entusiasmo e excitação iniciais vão sendo substituídos por uma promessa a ser cumprida sempre mais adiante, até a renúncia final declarada. A linguagem de Goethe, especialmente nas cartas enviadas a Weimar, demonstram esse progressivo afastar-se de sua formação como pintor, até o reconhecimento final de que lhe faltava, se não a vocação, o talento:<sup>4</sup> Dois trechos da segunda temporada em Roma, que aconteceu entre julho de 1787 e abril de 1788, ilustram esses registros que se repetem com frequência, tanto nas cartas como nas notas acrescentadas em retrospecto:

23 de agosto de 1787

[...] Sofri realmente um processo de renovação e aprendizado. Sinto que a soma de minhas forças se concentra, e tenho a esperança de conseguir ainda produzir algo. Tenho refletido seriamente sobre a pintura de paisagem e a arquitetura, tenho também me arriscado eu próprio em alguma coisa, de modo que agora quero ver até onde isso pode me levar (GOETHE 2002: 386).<sup>5</sup>

Cerca de um mês depois, Goethe já admite ter fracassado, como se pode ver pelo trecho abaixo:

<sup>3</sup> "Schon einige Jahre her durft' ich keinen lateinischen Autor ansehen, nichts betrachten, was mir ein Bild Italiens erneute. Geschach es zufällig, so erduldeten ich die entsetzlichsten Schmerzen. [...] Hätte ich nicht den Entschluß gefaßt, den ich jetzt ausführe, so wär' ich rein zugrunde gegangen: zu einer solchen Reife war die Begierde, diese Gegenstände mit Augen zu sehen, in meinem Gemüt gestiegen."

<sup>4</sup> Esse processo será retomado cerca de oito anos depois da volta da Itália como base para o itinerário de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, no qual Goethe tratará do processo de formação do neófito não como pintor, mas como ator.

<sup>5</sup> "Ich bin wirklich umgeboren und erneut und ausgefüllt. Ich fühle, daß sich die Summe meiner Kräfte zusammenschließt, und hoffe etwas zu tun. Über Landschaft und Architektur habe ich diese Zeit her ernstlich nachgedacht, auch einiges versucht und sehe nun, wo es damit hinaus will, auch wie weit es zu bringen wäre."

22 de setembro de 1787

Entre tanta coisa boa que trarei comigo em meu pequeno barco quando voltar, estará acima de tudo um coração feliz, capaz de desfrutar a ventura do amor e da amizade que me dedicam. *Nunca mais terei de empreender algo que esteja além de minhas habilidades, algo frente ao qual me debato apenas, sem conseguir criar nada* (GOETHE 2002: 398, grifo meu).<sup>6</sup>

Um ano depois, em setembro de 1787, lê-se:

Espíritos superiores e cheios de energia não se contentam com o prazer, eles exigem conhecimento. Este os leva à atividade independente, e, se têm sucesso nela, sentem por fim que não é possível julgar nada que não se possa também produzir. O homem não tem, entretanto, noção disso, e daí resultam aspirações errôneas, que se tornam tão mais angustiantes quanto mais a intenção seja honesta e clara. Por esse tempo, começaram a surgirem-me dúvidas e suposições que me trouxeram intranquilidade em meio a essas condições tão agradáveis. *Pois logo tive que reconhecer que o desejo e a intenção de minha estada aqui dificilmente poderiam ser realizados* (GOETHE 2002: 409-410, grifo meu).<sup>7</sup>

Em termos práticos, o reconhecimento da falha leva Goethe a retomar seus trabalhos literários, sendo que *Egmont*, *Ifigênia* e *Erwin e Elmira*, um pequeno drama musical, são terminados na Itália e enviados à Alemanha antes da volta de Goethe. Por outro lado, a convivência com artistas, com as obras de arte da Antiguidade e com a natureza, principalmente a siciliana, darão ensejo a alguma sistematização estética, como se poderá ver adiante.

No que diz respeito especificamente à experiência estética de Goethe, é possível abordá-la a partir da perspectiva de sua relação com a *forma*. Em um trecho da *Metamorfose das plantas*, em 1817, Goethe dirá:

Da Itália, a rica em formas, fui mandado de volta à Alemanha, a informe. Fui obrigado a trocar o céu límpido e claro por um céu sombrio; os amigos, em lugar de me consolarem e chamarem-me novamente a si, levaram-me ao desespero. Meu encantamento pelos objetos longínquos e quase desconhecidos, meu sofrimento, minhas queixas frente ao

<sup>6</sup> "Wie manches werd' ich mitbringen, wenn ich mit meinem Schiffchen zurückkehre, doch vor allem ein fröhliches Herz, fähiger, das Glück, was mir Liebe und Freundschaft zudenkt, zu genießen. Nur muß ich nichts wieder unternehmen, was außer dem Kreise meiner Fähigkeit liegt, wo ich mich nur abarbeite und nichts fruchte."

<sup>7</sup> "Lebhaft vordringende Geister begnügen sich nicht mit dem Genusse, sie verlangen Kenntnis. Diese treibt sie zur Selbsttätigkeit, und wie es ihr nun auch gelingen möge, fühlt man zuletzt, daß man nichts richtig beurteilt, als was man selbst hervorbringen kann. Doch hierüber kommt der Mensch nicht leicht ins klare, und daraus entstehen gewisse falsche Bestrebungen, welche um desto ängstlicher werden, je redlicher und reiner die Absicht ist. Indes fingen mir in dieser Zeit an Zweifel und Vermutungen aufzusteigen, die mich mitten in diesen angenehmen Zuständen beunruhigten; denn ich mußte bald empfinden, daß der eigentliche Wunsch und die Absicht meines Hierseins schwerlich erfüllt werden dürfte."

que perdi pareciam molestá-los. Perdi a simpatia de todos, ninguém entendia a minha língua (GOETHE 1891: 131).<sup>8</sup>

Goethe resumirá portanto sua experiência na Itália como *formreich*, rica em formas. Sob o termo, podemos entender tanto a diversidade de objetos da Antiguidade e da Renascença que Goethe teve sob os olhos, como uma alusão à oscilação entre o belo, o rico em formas e o sublime. A *forma* guia a experiência com os objetos e fenômenos inéditos, seja por meio de julgamentos espontâneos, provavelmente emitidos no calor da hora, seja por meio de ponderações acrescidas posteriormente ao texto, imbuídas já da reflexão e da leitura de Kant.

Posto isso, podemos nos dedicar a inventariar as diferentes dicções e registros textuais que se manifestam ali. Entre o registro do diário e o da correspondência, Goethe lança mão frequentemente do vocativo e da referência a seus leitores, os “amigos” que ele deixou em Weimar ignorantes de seu paradeiro, paradeiro esse que só revelará uma vez já estabelecido em Roma. Em 1º de novembro de 1786, depois de ter chegado a Roma em 29 de outubro, Goethe finalmente se revela aos “amigos” que deixara para trás:

Finalmente posso quebrar o silêncio para saudar meus amigos com o ânimo elevado. Perdoai-me o segredo e a viagem clandestina até aqui. Não ousava dizer nem a mim mesmo qual era o meu destino, mesmo a caminho eu tinha ainda receio, e só agora, sob a Porta del Popolo, estou certo de ter alcançado Roma. Lembro-me de vós a toda hora, na presença de objetos que nunca imaginei chegar a ver sozinho. *Pois ao ver-vos todos atados de corpo e alma ao norte, ao ver todo o apetite por esta região desaparecer, decidi-me a fazer este longo e solitário caminho para alcançar o centro ao qual uma atração irresistível me atraía.* Sim, pois nos últimos anos uma espécie de doença me atingiu, da qual poderia ser curado apenas pela visão e pela presença. Agora posso confessá-lo: nos últimos tempos, mal conseguia suportar a presença de um livro em latim, mal podia ver o desenho de uma região italiana. O desejo de conhecer esta terra estava mais do que maduro. Uma vez que foi satisfeito, voltam a ser os amigos e a terra natal amados e o retorno ansiado, mais ansiado ainda porque sinto que não trarei comigo muitos tesouros para minha posse e uso privado, mas sim que eles deverão servir de orientação e estímulo a mim e a outros por toda a vida (GOETHE 2002: 125, grifo meu).<sup>9</sup>

<sup>8</sup> "Aus Italien dem formreichen war ich in das gestaltlose Deutschland zurückgewiesen, heiteren Himmel mit einem düsteren zu vertauschen; die Freunde, statt mich zu trösten und wieder an sich zu ziehen, brachten mich zur Verzweiflung. Mein Entzücken über ertfernteste, kaum bekannte Gegenstände, mein Leiden, meine Klage über das Verlorene schien sie zu beleidigen, ich vermißte jeder Teilnahme, niemand verstand meine Sprache."

<sup>9</sup> "Endlich kann ich den Mund auftun und meine Freunde mit Frohsinn begrüßen. Verziehen sei mir das Geheimnis und die gleichsam unterirdische Reise hierher. Kaum wagte ich mir selbst zu sagen, wohin ich ging, selbst unterwegs fürchtete ich noch, und nur unter der Porta del Popolo war ich gewiß, Rom zu haben. Und laßt mich nun auch sagen, daß ich tausendmal, ja beständig eure gedenke in der Nähe der

O trecho é crucial para que se evidencie a polarização encontrada ao longo de todo o texto da narrativa, a polarização entre o norte sombrio e a luz mediterrânea, entre o clima no qual vivem os “cimérios” e a vida ao ar livre dos italianos, entre as escassas obras da Antiguidade as quais já pudera contemplar na Alemanha e a delirante profusão de ruínas, estátuas e templos que Goethe encontrará na Itália, aliada a uma natureza rica, exótica e variada. O “pobre homem do Norte” terá ali a oportunidade, nunca mais repetida, de exercitar o olhar, visitando os mesmos monumentos e objetos repetidas vezes e criando para si um repertório que reaparecerá em obras como *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* e o *Segundo Fausto*. Esse repertório, constituído principalmente na memória, será também concretizado em pequenos objetos e desenhos, que o viajante levará de volta consigo. A meio caminho de Ferrara a Roma, Goethe chama a atenção dos amigos para um sonho que tivera cerca de um ano antes, o qual dá margem a interpretações alusivas ao seu desejo de ser bem recebido em sua volta, como um homem que saíra à caça de tesouros alcançáveis apenas por aqueles que arriscam distanciar-se.<sup>10</sup> Eis a narração do sonho:

Devo relembrar aos amigos um sonho que tive, há cerca de um ano, que me pareceu bastante significativo. Sonhei que aportava, a bordo de um bote extremamente grande, em uma ilha de rica vegetação e árvores frutíferas, onde eu sabia haver os mais belos faisões. Negociei imediatamente essas aves com os habitantes da ilha, que mas trouxeram ao barco em abundância, já abatidas. Eram mesmo faisões, mas, como os sonhos cuidam de transformar tudo, era possível ver longas faixas coloridas e pontilhadas por manchas em forma de olhos, como nos pavões e aves-do-paraíso. Foram trazidos a bordo e depositados com as cabeças para o lado de dentro do barco, arranjados de modo tão gracioso que a penugem longa e colorida, pendendo para fora, constituía, à luz do sol, um volume magnífico, e em tamanha profusão que mal sobrara espaço para o timão e os remos. Cruzamos assim as águas tranquilas do rio, enquanto eu já pensava nos amigos com quem compartilharia a notícia desse tesouro colorido. Por fim, ao ancorar em um grande porto, vi-me perdido entre enormes navios à vela,

---

Gegenstände, die ich allein zu sehen niemals glaubte. Nur da ich jedermann mit Leib und Seele in Norden gefesselte, alle Anmutungen nach diesen Gegenden verschwunden sah, konnte ich mich entschließen, einen lange, einsamen Weg zu machen und den Mittelpunkt zu suchen, nach dem mich ein unwiderstehliches Bedürfnis hinzog. Ja, die letzten Jahre wurden es eine Art von Krankheit, von der mich nur der Anblick und die Gegenwart heilen konnte. Jetzt darf ich es gestehen; zuletzt durft' ich kein lateinisch Buch mehr ansehen, keine Zeichnung einer italienischen Gegend. Die Begierde, dieses Land zu sehen, war überreif: da sie befriedigt ist, werden mir Freunde und Vaterland erst wieder recht aus dem Grunde lieb und die Rückkehr wünschenswerter, da ich mit Sicherheit empfinde, daß ich so viele Schätze nicht zu eigenem Besitz und Privatbrauch mitbringe, sondern daß sie mir und andern durchs ganze Leben zur Leitung und Förderung dienen sollen."

<sup>10</sup> Ao se afastar de seus “amigos” em Weimar, onde se encontrava já havia onze anos, Goethe afasta-se também de seu empregador, o Duque Karl August, o qual, entretanto, mantém ainda o pagamento a seu Conselheiro. Ao que consta, Goethe gastou cerca de três mil táleres de seu próprio patrimônio, sendo outros quatro mil produto desse salário. Nota-se a importância de manter-se em boas relações com Weimar, do ponto de vista afetivo, mas também financeiro.

subindo de convés a convés, à procura de um lugar seguro para aportar meu pequeno barco. Alegremo-nos com tais imagens insensatas porque elas, brotando de nosso íntimo, devem necessariamente possuir analogia com nossa vida mesma e nosso destino (GOETHE 2002: 108).<sup>11</sup>

O sonho de Goethe, que, por sinal, utiliza o faisão como objeto de desejo, na esteira da famosa novela do faisão narrado no *Decameron*, é, como ele próprio diz, bastante significativo. Não é preciso nos esforçarmos muito para desdobrar seu significado mais imediato, o desejo de Goethe de ser bem recebido quando do retorno de sua caça aos tesouros da Itália, e sua insegurança quanto a essa mesma acolhida. De fato, a volta a Weimar dois anos depois confirmará essa etapa de isolamento de Goethe: “Não havia homem mais solitário do que eu então”, escreverá Goethe trinta anos mais tarde, quando revisita a década de noventa.

Quais eram, afinal, esses objetos dos quais Goethe sente tanta falta e que se encontravam para sempre perdidos? Pois mesmo uma segunda viagem à Itália, que ocorreu efetivamente em 1790, quando Goethe passa algumas semanas em Veneza, não foi capaz de recuperar a mesma experiência e disposição de espírito. Em um dos *Epigramas venezianos*, Goethe chega mesmo a dizer que “Esta não é a Itália da qual me despedi dolorosamente.” (GOETHE 1990: 85).

## ○ incomensurável, a natureza e o sublime

São frequentes, no texto de *Viagem à Itália*, as declarações de Goethe quanto à incapacidade dos sentidos de medir, representar, narrar ou descrever certos objetos e fenômenos, devido a sua magnitude, variedade e/ou incomensurabilidade. Os exemplos

<sup>11</sup> "Indem ich mich nun in dem Drang einer solchen Überfüllung des Guten und Wünschenswerten geängstigt fühle, so muß ich meine Freunde an einen Traum erinnern, der mir, es wird eben ein Jahr sein, bedeutend genug schien. Es träumte mir nämlich, ich landete mit einem ziemlich großen Kahn an einer fruchtbaren, reich bewachsenen Insel, von der mir bewußt war, daß daselbst die schönsten Fasanen zu haben seien. Auch handelte ich sogleich mit den Einwohnern um solches Gefieder, welches sie auch sogleich häufig, getötet, herbeigebrachten. Es waren wohl Fasanen, wie aber der Traum alles umzubilden pflegt, so erblickte man lange, farbig beaugte Schweife, wie von Pfauen oder seltenen Paradiesvögeln. Diese brachte man mir schochweise ins Schiff, legte sie mit den Köpfen nach innen, so zierlich gehäuft, daß die langen, bunten Federschweife, nach außen hängend, im Sonnenglanz den herrlichsten Schober bildeten, den man sich denken kann, und zwar so reich, daß für den Steuernden und die Rudernden kaum hinten und vorn geringe Räume verblieben. So durchritten wir die ruhige Flut, und ich nannte mir indessen schon die Freunde, denen ich von diesen bunten Schätzen mitteilen wollte. Zuletzt in einem großen Hafen landend, verlor ich mich zwischen ungeheuer bemasteten Schiffen, wo ich von Verdeck auf Verdeck stieg, um meinem kleinen Kahn einen sicheren Landungsplatz zu suchen. An solchen Wahnbildern ergötzen wir uns, die, weil sie aus uns selbst entspringen, wohl Analogie mit unserm übrigen leben und Schicksalen haben müssen."

são muitos. O primeiro é o mais importante, por se tratar da primeira vez em que Goethe visita um monumento autêntico da Antiguidade, o Anfiteatro de Verona, em 16 de setembro de 1787. Depois de se rejubilar com o bom estado em que se encontra a obra, acentuando ser essa a sua primeira experiência frente a um monumento antigo, Goethe passa a discorrer sobre o tamanho descomunal do anfiteatro, que contempla de cima, sobre um dos níveis das arquibancadas:

Assim que entrei, melhor dizendo, quando de cima dei a volta ao edifício pareceu-me estranho estar vendo algo enorme e ao mesmo tempo não estar vendo nada. Não é uma construção par ser vista vazia, mas sim cheia de gente [...]. O povo fica perplexo ao se ver a si mesmo, quando se junta em multidões. Pois, acostumado a se ver andando disperso, vê-se agora, em volteios desordenados, essa manada extraordinária, esse animal vagante de muitas cabeças e muitos sentidos, indo de lá para cá, *reunido agora em um organismo nobre, tornado em unidade, amalgamado e solidificado em uma massa, em uma forma habitada pelo espírito*. A simplicidade da forma oval é perceptível aos olhos e pode ser experimentada da maneira mais agradável aos sentidos, sendo que cada cabeça é em si uma medida de quão extraordinariamente grande é o todo. Mas agora, ao vê-lo vazio, não se tem a medida, não se sabe se o anfiteatro é grande ou pequeno (GOETHE 2002: 40, grifo meu).<sup>12</sup>

Por muitas vezes, Goethe se valerá de expressões semelhantes para dar vazão à perplexidade que se segue a sua contemplação dos edifícios muito grandes, das abóbadas muito altas, dos grandes espaços erguidos ao ar livre. Em Pádua Goethe é surpreendido pelo “tamanho descomunal” da sala de audiências do Conselho Municipal:

A sala de audiências do Conselho Municipal, chamada com justiça de *Augmentativum Salone*, é um espaço fechado de tamanho descomunal, difícil de se imaginar, também impossível de ser reproduzido na memória, mesmo que na mais recente (GOETHE 2002: 62).<sup>13</sup>

A primeira citação permite que se entenda a descrição do Anfiteatro de Verona como um objeto que desperta o prazer negativo do sublime ligado à *ausência de forma* e à *quantidade*. Vazio, o anfiteatro é informe e ilimitado. Parece estar-se vendo algo enorme e, ao mesmo tempo, não se estar vendo nada. Cheio, essa *ausência de forma* e

<sup>12</sup> "Als ich hineintrat, mehr noch aber, als ich oben auf dem Rande umherging, schien es mir seltsam, etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen. Auch will es leer nicht gesehen sein, sondern ganz voll Menschen. [...] Wenn es [das Volk] sich so beisammen sah, mußte es über sich selbst erstaunen; denn da es sonst nur gewohnt, sich durcheinander laufen zu sehen, sich in einem Gewühle ohne Ordnung und sonderliche Zucht zu finden, so sieht das vielköpfige, vielsinnige, schwankende, hin und her irrendes Tier sich zu einem edlen Körper vereinigt, zu einer Einheit bestimmt, in eine Masse verbunden und befestigt, als eine Gestalt, von einem Geist belebt."

<sup>13</sup> "Der Audienzsaal des Rathauses, mit Recht durch das Augmentativum Salone betitelt, das ungeheurstes abgeschlossene Gefäß, das man sich nicht vorstellen, auch nicht einmal in der nächsten Erinnerung zurückrufen kann."

essa *ilimitação* tornam-se belas, uma *forma* habitada pelo espírito. No entanto, são poucos os momentos do texto de *Viagem à Itália* em que Goethe relaciona nominalmente o termo “sublime” (*das Erhabene*) com a experiência subjetiva do abalo provocado pela natureza tremenda ou pela arte. Ainda assim, o texto é rico em ocorrências de descrições desse tipo, seja diante de uma erupção vulcânica, seja na descrição de uma tela de um pintor inglês que representa o dilúvio, seja diante dos monumentos da Antiguidade, como o estádio de Verona. Segundo o *Goethe-Wörterbuch* [*Dicionário Goethe*], são 370 ocorrências do termo “*das Erhabene*” em Goethe, e, na maior parte delas, cerca de um terço, no sentido de “qualidades humanas como grande, nobre (dotado de espírito), significativo, frequentemente com ênfase no caráter moral”. Em segundo lugar, aparece o termo como designação atribuída a pessoas “respeitáveis, de grande distinção social, de alta hierarquia, em geral um epíteto destinado a príncipes ou soberanos.” Por fim, a acepção que permeia sua compreensão do sublime subjetivo é definida pelo *Dicionário Goethe* como

incomensurável ou infinitamente grande (e tremendo), frequentemente na forma *das Erhabene*; em geral, empregado com referência à natureza e a Deus, na maior parte das vezes como uma manifestação desafiadora e percebida de modo ambivalente pelo espírito humano; ocorre frequentemente em reflexões, especialmente sobre a relação com o monstruoso ou insólito [*Ungeheuren*], nem sempre fácil de diferenciar do próprio sublime [*Erhabenen*] (*Goethe-Wörterbuch*, 1999: 304).<sup>14</sup>

Essa definição, extraída do próprio uso semântico em Goethe, é a que orienta seus encontros com objetos que escapam a sua capacidade de expressão verbal ou de reconstituição na memória e na imaginação, ainda que o termo seja poucas vezes usado.

Mas não são apenas as grandes extensões construídas pelo homem que escapam a sua capacidade de apreensão sensível. Também a riqueza da terra cultivada, a grandiosidade do mar e a violência da montanha fumegante escapam a sua capacidade discursiva:

Nápoles, 17 de março.

Ainda que eu queira escrever palavras, a mim aparecem sempre imagens aos olhos, da terra frutífera, do mar sem limites, das ilhas perfumadas, da montanha que expele

<sup>14</sup> O *Dicionário Goethe* afirma que “a obra de Pseudo-Longino Do sublime [*Vom Erhabenen*] que teve grande influência no século 18 e foi propagada por Bodmer e Breitinger, não teve ‘qualquer papel no uso que Goethe fez do termo. Ao contrário, foi importante, desde a juventude até a idade avançada, a tematização da dominação do monstruoso/tremendo-sublime por meio da arte, que mais tarde adquirirá, para Goethe, por meio das Críticas kantianas, um fundamento ético.’”

fumaça, sendo que me faltam os sentidos capazes de representar tudo isso (GOETHE 2002: 209).<sup>15</sup>

É, entretanto, no sublime *representado* na pintura que Goethe se aproximará do sublime da natureza bruta como o descreverá Kant. Na pintura, o impacto causado pela representação do terrível pode ser contemplado “a distância”, o que preserva a racionalidade daquele que o contempla, afastando o temor:

Estive depois com Angélica em visita ao inglês Moore, um pintor de paisagens, cujos quadros em sua maioria têm uma composição bastante afortunada. Entre outras coisas há uma pintura do Dilúvio que é algo único. Ao contrário de outros, que pintam um mar aberto, o que dá sem dúvida a ideia de amplitude, mas não de altura das águas, ele imaginou um vale isolado entre as montanhas, no qual as águas crescentes acabam por irromper. Pela forma das rochas pode-se perceber que o nível das águas se aproxima do cume. Isso causa um efeito amedrontador, uma vez que o vale se fecha em diagonal e as rochas são muito íngremes. O quadro todo é em tons de cinza, a água suja e revolta une-se à chuva que cai, e as formidáveis massas de água caem das montanhas como se quisessem diluir-se também no elemento universal. O sol brilha como uma lua pálida sobre o corredor de água, sem iluminar nada, e ainda nem mesmo é noite. No centro do primeiro plano há uma superfície isolada de rocha plana, sobre a qual alguns infelizes buscam momentânea salvação, pois as águas subirão e cobrirão a todos (GOETHE 2002: 366-367).<sup>16</sup>

Na citação acima, é possível perceber que Goethe busca, algo intencionalmente, a representação do sublime na *natureza bruta*. Uma vez que o próprio *Dicionário Goethe* aponta para uma afinidade do sublime em Goethe com a Terceira Crítica de Kant, seguimos então trechos da “Analítica do sublime” para encontrar ali a possível fonte filosófica das descrições do sublime da natureza em *Viagem à Itália*. A *Crítica da faculdade de julgar*, publicada entre 1790-1793, pode ser considerada um resumo sistemático de um discurso sobre o sublime na Alemanha do século 18. É fato conhecido que Goethe teve acesso ao texto de Kant já no começo da década de 1790.

<sup>15</sup> "Wenn ich Worte schreiben will, so stehen mit immer Bilder vor Augen des fruchtbaren Landes, des freien Meeres, der duftigen Insel, des rauchenden Berges, und mir fehlen die Organe, das alles darzustellen."

<sup>16</sup> "Dann war ich mit Angelika bei dem Engländer Moore, einem Landschaftsmaler, dessen Bilder mehr trefflich gedacht sind, Unter andern hat er eine Sundflut gemalt, das etwas Einziges ist. Anstatt daß andere ein offenes Meer genommen haben, das immer nur die Idee von weiten, aber nicht hohen Wasser gibt, hat er ein geschlossenes hohes Bergtal vorgestellt, in welches die immer steigenden Wasser endlich auch hereinstürzten. Man sieht an der Form der Felsen, daß der Wasserstend sich dem Gipfel nähert, und dadurch, daß es hinten quervor zugeschlossen ist, die Klippen alle steil sind, macht es einen fürchterlichen Effekt. Es ist gleichsam nur grau in grau gemalt, das schmutzige aufgewühlte Wasser, der tiefende Regen verbinden sich aufs innigste, das Wasser stürzt und trieft von den Felsen, als wenn die ungeheuren Massen sich auch in dem allgemeinen Element auflösen wollten, und die Sonne blickt wie ein trüber Mond durch den Wasserfloh durch, ohne zu erleuchten, und doch ist es nicht Nacht. In der Mitte des Vordergrundes ist eine flache isolierte Felsenplatte, auf die sich einige hülflose menschen retten in dem Augblick, daß die Flut heranschwillt und sie bedecken will."

No parágrafo 23 da *Crítica*, intitulado de “Passagem da faculdade de ajuizamento do belo à de ajuizamento do sublime”, Kant oporá o sublime ao belo pois o primeiro é “contrário a fins para nossa faculdade de juízo, inconveniente à nossa faculdade de apresentação e, por assim dizer, violento para a faculdade de imaginação” (KANT: 2002, 91).<sup>17</sup> Como prazer negativo, o sublime se dá por meio de um movimento de oscilação entre a repulsa e a atração, provocadas pela natureza mostrada “em seu caos ou em suas mais selvagens e desregradas desordem e devastação” (KU B 78).

Assim, apenas a *natureza bruta*, ou seja, a “natureza como poder” (KANT 2002: 106) pode apresentar o sublime. Se a natureza deve ser julgada por nós como sublime, diz Kant, “então ela tem que ser representada como suscitando medo” (KANT 2002: 106). No entanto, é possível considerar um objeto como temível sem temer diante dele, “quando o ajuizamos *imaginado simplesmente o caso*<sup>18</sup> em que porventura quiséssemos opor-lhe resistência e que em tal caso toda resistência seria de longe vã” (KANT 2002: 107, grifo meu). Desse modo, o aspecto temível do sublime é mediado pela representação, na imaginação ou na arte, como é o caso em Goethe, do aspecto terrível da natureza revolta. O espectador contempla a violência das águas “em segurança”, o que lhe permite não temer por si. O processo, mediado pela consciência, resulta no chamado prazer negativo. Nos termos de Hartmut Böhme: “O caos que inunda o aparato da percepção sensível é afastado por meio de um ato da consciência, tornando-se então um prazer negativo. Prazer negativo significa aqui a transformação da experiência de enfraquecimento e descentralização do eu sensível em um elemento que favorece o início de um processo de autoconscientização desse eu como sujeito racional inteligível. A distância qualitativa e intelectual favorece o aparecimento de uma consciência de um eu que se eleva sobre a natureza devastada. É esse o lado prazeroso do sublime.” (BÖHME 1989: 162).<sup>19</sup> A descrição da natureza como poder, em Kant, evidencia esse primeiro abalo sofrido pelo eu da contemplação sensível, que se torna logo depois o prazer da descoberta da capacidade de resistência:

<sup>17</sup> "Zweckwidrig für unsere Urteilskraft, unangemessen unserem Darstellungsvermögen, und gleichsam gewalttätig für die Einbildungskraft."

<sup>18</sup> "Daß wir uns bloß den Fall denken..."

<sup>19</sup> "das Chaos, das den sinnlichen Wahrnehmungsapparat überflutet, wird durch einen Akt des Bewußtseins in Distanz gesetzt und als Negativreiz gebraucht. Negativreiz – das meint hier: die Erfahrung der Schwäche und Dezentrierung des sinnlich-leiblichen Ichs wird zum Anlasser eines Prozesses der Selbstbewußtwerdung als intelligibles Vernunft-Subjekt. Die qualitative, nämlich intellektuelle Distanz bringt das Bewußtsein eines über alle Verwüstungen der Natur erhabenen Selbst hervor: das ist die lustvolle Seit des Erhabenen."

Rochedos audazes sobressaindo-se por assim dizer ameaçadores, nuvens carregadas acumulando-se no céu, avançando com relâmpagos e estampidos, vulcões em sua inteira força destruidora, furacões com a devastação deixada para trás, o ilimitado oceano revoltado, uma queda d'água de um rio poderoso etc. tornam nossa capacidade de resistência de uma pequenez insignificante em comparação com seu poder. Mas o seu espetáculo só se torna tanto mais atraente quanto mais terrível ele é, contanto que, *somente, nos encontremos em segurança*; e de bom grado denominamos esses objetos sublimes, porque eles elevam a fortaleza da alma acima de seu nível médio e permitem descobrir em nós uma faculdade de resistência de espécie totalmente diversa, a qual nos encoraja a medir-nos com a aparente onipotência da natureza (KANT 2002: 107, grifo meu).<sup>20</sup>

Na descrição do quadro de Moore feita por Goethe, a natureza representada não permite que se instale o temor que as forças brutais da natureza provocariam no espectador, pois este se encontra *em segurança*, distanciado, em uma relação mediada pela arte. Goethe repete, assim, o mesmo pressuposto de Kant quanto à apreciação sublime da natureza como poder e violência.

A relação de Goethe com o idealismo kantiano perpassa tanto a percepção do sublime na arte quanto aquela que é certamente a ideia mais intrigante gerada por suas investigações botânicas. Foi também durante a experiência italiana, em meio à rica diversidade botânica da Sicília, que Goethe teve a intuição da Planta Primordial. Em maio de 1787, Goethe, em Nápoles, escreve a Charlotte von Stein e a Herder:

Sob este céu é possível fazer as mais belas observações. Diga-lhe [a Herder] que já não tenho mais dúvidas, que claramente descobri onde se encontra o cerne das coisas, diga-lhe que agora sou capaz de contemplar tudo o mais no Todo e que apenas alguns pontos precisam ainda de melhor definição. A Planta Primordial será a criação mais prodigiosa do universo, pela qual a própria Natureza deverá invejar-me. *Com esse modelo e essa chave, pode-se descobrir um número infinito de plantas, em uma série consequente. Isso quer dizer que, mesmo que não existam, sua existência seria certamente possível, não como sombra e aparência artística ou poética, mas sim dotadas de uma verdade e necessidade internas* (GOETHE 2002: 323-323, grifo meu).<sup>21</sup>

<sup>20</sup> "Kühne überhangende gleichsam drohende Felsen, am Himmel sich auftürmende Donnerwolken, mit Blitzen und Krachen einherziehend, Vulkane in ihrer ganzen zerstörenden Gewalt, Orkane mit ihrer zurückgelassenen Verwüstung, der grenzenlose Ozean, in Empörung gesetzt, ein hoher Wasserfall eines mächtigen Flusses u. d. gl. machen unser Vermögen zu widerstehen, in Vergleichung mit ihrer Macht, zur unbedeutenden Kleinigkeit. Aber ihr Anblick wird nur um desto anziehender, je furchtbarer er ist, wenn wir uns nur in Sicherheit befinden; und wir nennen diese Gegenstände gern erhaben, weil sie die Seelenstärke über ihr gewöhnliches Mittelmaß erhöhen, und ein Vermögen zu widerstehen von ganz anderer Art in uns entdecken lassen, welches uns Mut macht, uns mit der scheinbaren Allgewalt der Natur messen zu können."

<sup>21</sup> "Unter diesem Himmel kann man die schönsten Beobachtungen machen. Sage ihm daß ich den Hauptpunkt wo der Keim stickt ganz klar und zweifellos entdeckt habe, daß ich alles übrige auch schon im Ganzen übersehe und nur noch einige Punkte bestimmter werden müssen. Die Urpflanze wird das wunderlichste Geschöpf von der Welt über welches mich die Natur selbst beneiden soll. Mit diesem eseyn müßen, das heißt: die, wenn sie auch nicht existiren, doch existiren könnten und nicht etwa

Não é difícil reconhecer aqui, mais uma vez, um fundamento semelhante ao da teleologia kantiana, o da “finalidade intrínseca”, que Goethe conhecerá em sua leitura da *Crítica da faculdade de julgar*.<sup>22</sup> A Planta Primordial, forma que não pertence ao mundo dos fenômenos, permite pensar uma infinidade de outras formas, que, dada sua organicidade e finalidade intrínseca, poderiam existir no mundo sensível. Não é desmedido afirmar, portanto, que aquilo que Goethe experimentou imediatamente na Itália, as formas da arquitetura e da natureza, foram mediatizadas posteriormente pela sua leitura de Kant.

## Catolicismo, desvario e grotesco

Mas não são apenas os objetos da Antiguidade e a diversidade da natureza que comovem e alimentam a percepção sensível de Goethe na Itália.<sup>23</sup> Roma, como o centro do catolicismo, produz um efeito intenso e paradoxal na sensibilidade do autor. Os excessos imagéticos e êxtases místicos que Goethe presencia nas missas e celebrações católicas, o culto às relíquias e o testemunho de atos prodigiosos são sintetizados em uma breve narrativa inserida no texto de *Viagem à Itália*, na qual Goethe narra a biografia de “Filippo Neri, o santo brincalhão”, um monge dominicano do século 16. Em um registro que oscila entre a galhofa e a perplexidade e mesmo a admiração, somos apresentados a esse homem, líder da irmandade dominicana e personagem de uma Roma mais do que católica, supersticiosa e crente. A Neri eram atribuídos inúmeros talentos misteriosos, como a capacidade de levitar, o êxtase religioso e a capacidade de conjurar e exorcizar espíritos:

É certo que, para ser capaz dessas ousadias e ser ainda assim capaz de atos moralíssimos, é preciso ser um grande homem como Filippo Neri, cujas ações muitas vezes foram tomadas por milagres. [...]. Suas orações fervorosas, feitas em êxtase, por parecerem sobrenaturais, colocavam a audiência em um estado de perplexidade, no qual

---

mahlerische oder dichterische Schatten und Scheine sind, sondern eine innerliche Wahrheit und Nothwendigkeit haben."

<sup>22</sup> A esse respeito, ver meu artigo “Goethe e a filosofia da natureza”, *Revista Discurso*, FFLCH USP, v. 42, 2012, p. 117-138.

<sup>23</sup> Uma declarada antipatia pelos excessos da igreja especialmente ao que diz respeito ao uso de símbolos como a cruz e figuras de santos, será desenvolvida mais tarde no romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, no capítulo da Bela Alma, onde se narra o distanciamento progressivo de uma mulher em relação aos símbolos da fé. Ainda que ali se trate da fé pietista, Goethe demonstra a mesma aversão ao apego aos objetos sensíveis como intermediários da fé.

as pessoas acreditavam estar experimentando com os sentidos aquilo que a imaginação, provocada pela emoção, configurava em seus espíritos (GOETHE 2002: 469-470).<sup>24</sup>

Esse pequeno trecho permite que se identifique um motivo comum em Goethe, que reconhece a vulnerabilidade dos sentidos frente a uma capacidade de imaginação inflamada.

O piedoso homem teria ainda avistado certa vez um espírito contraditório, de aparência simiesca, coxeando por entre ente as ruínas dos banhos antoninos, que desaparecera entre as ruínas e colunas fendidas ao ouvir-lhe a voz. Mais importante, porém, do que esse fato isolado, são os testemunhos calorosos de seus discípulos, os quais teriam sido agraciados por meio dos procedimentos do mestre com visões beatíficas como da mãe de Deus e outros santos. Ele, ciente de que figurações desse tipo são capazes de provocar uma espécie de vaidade intelectual e espiritual, assegurou que, por trás dessa claridade e beleza celestiais, ocultava-se a mais terrível treva. A fim de prová-lo, aconselhou-os a cuspir diretamente no rosto de tão adorável virgem, se sua imagem voltasse a lhes aparecer. Eles obedeceram-no, e deu-se que o sucesso comprovou-se, quando no lugar dela surgiu o espectro do diabo (GOETHE 2002: 470).<sup>25</sup>

O misto de ironia e perplexidade com que Goethe trata os rituais da religião católica nesta sua *Viagem à Itália* permite, ainda, que se vislumbre uma provável inspiração para o regime das manifestações fantasmagóricas que habitam os seus Faustos. Veja-se episódio “Cozinha da bruxa” do *Primeiro Fausto*, no qual criaturas simiescas e coxeantes fazem intenso contraste com o espectro ideal de Helena, ou ainda o episódio dos lêmures (“Inumação” e “Grande átrio do palácio”) no *Segundo Fausto*, para citar apenas dois exemplos. Aqui, essas imagens harmonizam-se com a dicção presente na narração de *Viagem à Itália*, na qual os excessos da mitologia católica são apresentados sob uma perspectiva jocosa e mesmo com algum desprezo. Da mesma forma que a Itália lhe trouxe a experiência estética da Antiguidade, trouxe-lhe também os excessos visuais e extáticos do catolicismo. A narrativa sobre Filippo Neri sintetiza as observações

<sup>24</sup> "Freilich dergleichen zu wagen und dennoch die größten sittlichen Wirkungen hervorzubringen, bedurfte es eines Mannes wie Philipp Neri, dessen Handlungen gar oft als Wunder anzusehen waren. [...] sein brüstiges ekstatisches Gebet setzte seine Umgebung als übernatürlich in Erstauen, in einen Zustand, in welchen die Menschen wohl auch durch ihre Sinne zu erfahren glauben, was ihnen die Einbildungskraft, angeregt durch das Gefühl, Vorbildern mochte.

<sup>25</sup> "Oben zwieschen dem verfallenen Gemäuer der Antoninischen Bäder sieht wohl einmal der fromme Mann in äffischer Ungestalt ein widerwärtiges Wesen herumhupfen, das aber auf sein Geheiß also gleich zwischen Trümmern und Spalten verschwindet. Bedeutender jedoch als diese Einzelheit ist, wie er gegen seine Schüler verfährt, die ihn von seligen Erscheinungen, womit sie von Mutter Gottes und andern beglückt worden, mit Entzücken benachrichtigen. Er, wohl wissend, daß aus dergleichen Einbildungen ein geistlicher Dünkel, der schlimmste und hartnäckigste von allen, gewöhnlich entspringe, versichert sie deshalb, daß hinter dieser himmlischen Klarheit und Schönheit gewiß eine teuflische, häßliche Finsternis liege. Dieses zu erproben, gebietet er ihnen: bei der Wiederkehr einer so holdseligen Jungfrau ihr gerade ins Gesicht zu speien; sie gehorchen, und der Erfolg bewährt sich, inden er auf der Stelle eine Teuffellarve hervortritt."

encontradas ao longo de todo o texto, já desde os primeiros dias da primeira temporada romana. Mesmo no Vaticano, fascinado pela pompa e hierarquia das cerimônias católicas, Goethe revela seu desagrado frente aos excessos de devoção pelas imagens, sugerindo até mesmo que as obras da Renascença, como os afrescos de Rafael, estariam sofrendo dano físico causado pelo excesso de devoção dos crentes, pela fumaça das velas. Nem mesmo o Papa escapará do “pecado original” do protestante Goethe, que vê o Santo Padre “zunindo e sussurrando de um lado para o outro”, ao passo que o autor esperava que ele “abrisse sua boca dourada e nos deleitasse a todos” (GOETHE 2002: 127).

A dicção de Goethe para falar sobre os excessos do catolicismo é muito próxima daquela que ele usará para descrever aquele conjunto que talvez seja o mais inesperado nessa narrativa. O Palácio do Príncipe de Pallagonia, em Palermo, dá origem a uma descrição do aspecto grotesco, como que uma extensão da percepção sobre os excessos religiosos, não faltando mesmo ao fim uma fusão entre ambos. É possível ter a medida de sua aversão “clássica” ao estilo moderno e grotesco da construção e decoração dos salões, uma espécie de sarabanda demoníaca onde épocas e estilos se encontram misturados e empilhados uns sobre os outros, como se pode ler na saborosa descrição que segue:

A fim de narrar em toda a sua extensão os desvarios do príncipe, fornecemos uma espécie de inventário. Figuras humanas: mendicantes do sexo masculino e feminino, espanhóis e espanholas, turcos, corcundas, todo tipo de deformações, anões, músicos, polichinelos, soldados em trajes antigos, deuses e deusas, gente vestida à antiga maneira francesa, soldados carregando as sacolas de munição e calçando coturnos, mitologia misturada a ingredientes farsescos: Aquiles e Quíron junto com Polichinelo. Animais: apenas partes, cavalos com mãos humanas, macacos deformados, muitos dragões e serpentes, todos os tipos de patas nas mais diferentes figuras, duplicação e troca das cabeças. Vasos: todo tipo de monstros e arabescos, que terminavam lá em baixo no ventre dos vasos e nos suportes sob eles. Pense-se em tais figuras, empilhadas umas sobre as outras, surgidas sem qualquer espírito ou racionalidade, e reunidas também sem escolha prévia ou intenção, imagine-se esses pedestais e outras deformidades alinhadas a perder de vista e de modo desconexo, então será possível compartilhar o sentimento desagradável que acomete aquele que se vir perseguido por essas chicotadas desferidas pelo desvario. [...] O que há de mais avesso aos sentidos nessa forma de pensar é o fato de que as cornijas das casinhas pendem para um lado ou para o outro, de modo que o sentido para o nível horizontal e para a direção perpendicular, que nos tornam propriamente humanos e constituem a base para todo equilíbrio e harmonia é em nós destruído e torturado. Da mesma forma, também essa sequência de telhados é toda enfeitada com hidras e pequenos bustos, com coros de macacos fazendo música e outros

disparates semelhantes. Dragões e deuses intercalam-se, um gigante Atlas traz nos ombros um barril de vinho, em lugar da esfera celeste (GOETHE 2002, p. 244-245).<sup>26</sup>

A descrição da capela, por sua vez, confirma a aversão de Goethe quanto aos excessos com os objetos de devoção, de maneira hilariante:

Para descrever a capela seria necessário preencher um caderno inteiro. Aqui se encontra a chave para todo o desvario que só poderia proliferar em um espírito supersticioso a esse grau. Deixo-vos supor o tipo de simulacro de uma devoção mal orientada que se encontra aqui. Mas não posso deixar de mencionar o melhor. Bem rente ao teto foi colocado um crucifixo de madeira de bom tamanho, pintado em cores naturais e laqueado em dourado. Foi colocado um gancho no umbigo do Crucificado, do qual pende um corrente fixada por sua vez na cabeça de um homem que ora, ajoelhado, figura essa que oscila no ar, pintada e laqueada como tudo o mais ali dentro, e que deve certamente simbolizar a crença inquebrantável do proprietário da capela. [...] Kniep, cujo sentido artístico foi levado ao desespero nessa casa de loucos, mostrou-se pela primeira vez impaciente. Quis que eu me apressasse a gravar e esquematizar os elementos dessa aberração. Teve suficiente boa vontade para desenhar ainda algumas das composições, a única que de fato podia compor uma espécie de quadro. Representa uma égua sentada em uma poltrona jogando cartas com um cavaleiro com cabeça de grifo, vestido à moda antiga, usando uma grande peruca e uma coroa. A cena alude ao singularíssimo, mesmo depois de todo disparate, brasão da casa Pallagonia: um sátiro apresenta um espelho a uma mulher com cabeça de cavalo. (GOETHE 2002: 247)<sup>27 28</sup>

<sup>26</sup> "Daß wir aber die Elemente der Tollheit des Prinzen Pallagonia vollständig überliefern, geben wir nachstehendes Verzeichnis. Menschen: Bettler, Bettlerinnen, Spanier, Spanierinnen, Mohren, Türken, Bucklige, alle Arten Verwachsene, Zwerge, Musikanten, Pulcinelle, antike kostümierte Soldaten, Götter, Göttinnen, altfranzösisch Gekleidete, Soldaten mit Patrontaschen und Gamaschen, Mythologie mit fratzenhaften Zutaten: Achill und Chiron mit Pulcinell. Tiere: nur Teilen derselben, Pferd mit Menschehänden, Pferdekopf auf Menschenkörper, entstellte Affen, viele Drachen und Schlangen, alle Arten von Pfoten an Figuren aller Art, Verdoppelungen, Verwechslungen der Köpfe. Vasen: alle Arten von Monstern und Schnörkeln, die unterwärts zu Vaserbäuchen und Untersätzen endigen."

<sup>27</sup> "Die Kapelle zu beschreiben, wäre allein ein Heftchen nötig. Hier findet man den Aufschluß über den ganzen Wahnsinn, der nur in einem bigotten Geiste bis auf diesen Grad wuchern konnte. Wie manches Fratzenbild einer irregeleiteten Devotion sich hier befinden mag, geb' ich zu vermute, das Beste jedoch will ich nicht vorenthalten. Flach an der Ecke nämlich ist ein geschnitztes Kruzifix von ziemlicher Größe befestigt, nach der Natur angemalt, lackiert mit untermischter Vergoldung. Dem Gekreuzigten in den Nabel ist ein Haken eingeschraubt, eine Kette aber, die davon herabhängt, befestigt sich in den Kopf eines knieend betendenden, in der Luft schwebenden Mannes, der, angemalt und lackiert wie alle übrigen Bilder der Kirche, wohn ein Sinnbild der ununterbrochenen Andacht des Beitzers darstellen soll.[...] Kniepen,, dessen Künstlerischen Sinn innerhalb dieses Tollhauses zur Verzweiflung getrieben wurde, sah ich zum ersten Mal ungeduldig; er trieb mich fort, da ich mir die Elemente dieser dieser Unschöpfung einzeln zu vergegenwärtigen und zu schematisieren suchte. Gutmütig genug zeichnet er zuletzt noch eine von den Zusammenstellungen, die einzige, die noch wenigsten eine Art von Bild gab. Sie stellt ein Pferdweib auf einem Sessel sitzend, gegen einem unterwärts altmodisch gekleideten, mit Greifenkopf, Krone und großer Perücke gezierten Kavalier Karte spielend vor und erinnert an das nach aller Torheit immer höchst merkwürdig Wappen des Hauses Pallagonia: ein Satyr hält einem weibe, das einem Pferdekopf hat, einen Spiegel vor."

<sup>28</sup> Os trechos acima nos fazem lembrar, de algum modo, a descrição que o ainda não romântico Friedrich Schlegel faz, em seu *Estudos sobre a poesia grega*, de 1795, do saco de gatos, ou, em suas palavras, do armazém estético em que se havia transformado a literatura moderna: "Como em um armazém estético, encontram-se aqui lado a lado a poesia popular e a poesia de bom tom, e mesmo o metafísico procura, não sem sucesso, seu próprio sortimento: epopeias nórdicas ou cristãs para os amigos do norte e da

## O Carnaval romano. Alegoria e licenciosidade

Aversão e deslumbramento serão relatados também no excerto sobre o Carnaval romano, que Goethe vivenciou por duas vezes. Seu relato refere-se à segunda, em fevereiro de 1787, dois meses antes de sua partida de Roma. Sob a perspectiva de Goethe, trata-se de um desfile desvairado que agrega uma literalmente incalculável multidão de gente a um regime de tempo antinatural, em que a ordem das coisas é, também literalmente, abolida. A ambiguidade sexual das fantasias, a promessa de licenciosidade e uma tendência à infração e mesmo ao crime fazem dessa descrição um belo exercício para as cenas fáusticas, ao mesmo tempo em que familiarizam o autor com alegorias *avant la lettre*. O primeiro parágrafo da narrativa resume o sentimento dúbio que essa festa dos sentidos provoca no “cimério”:

Ao nos propormos a descrever o Carnaval romano, devemos esperar objeções quanto ao fato de que uma festa como essa não pode ser descrita. Uma tal massa viva de tantos objetos sensuais deveria movimentar-se apenas imediatamente frente aos olhos e ser contemplada e abarcada por cada um à sua maneira. Torna-se ainda mais séria essa objeção quando somos nós mesmos obrigados a confessar que, para um espectador estrangeiro que o vê pela primeira vez, o Carnaval romano não oferece uma impressão alegre, não oferece consolo aos olhos nem tranquiliza a alma. Não se vê mais a longa e estreita rua, coberta que está por uma multidão que se agita de um lado para o outro; mal se distingue alguma coisa em meio a esse tumulto, algo que os olhos possam fixar. O movimento é monótono, obtuso, o barulho, ensurdecador e o fim do dia deixa-nos em um estado de grande inquietude e insatisfação. Todas essas objeções, entretanto, são anuladas quando contemplamos mais de perto (GOETHE 2002: 484).<sup>29</sup>

O trecho reforça, mais uma vez, a incapacidade da percepção pelos sentidos e da reprodução discursiva do impacto e incômodo provocados seja pela multidão informe, fenômeno que Goethe só conhecerá na Itália, seja pelo excesso de estímulos sensuais.

---

crisandade; histórias fantasmagóricas para os apreciadores dos horrores místicos, e odes iroquesas ou canibais para os apreciadores de carne humana.” (SCHLEGEL 1988: 122).

<sup>29</sup> "Indem wir eine Beschreibung des Römischen Karnevals unternehmen, müssen wir den Einwurf befürchten, daß eine solche Feierlichkeit eigentlich nicht beschrieben werden könne. Eine so große lebendige Masse sinnlicher Gegenstände sollte sich unmittelbar vor dem Auge bewegen und von einem jeden nach seiner Art angeschaut und gefaßt werden. Noch bedenkllicher wird diese Einwendung, wenn wir selbst gestehen müssen, daß das Römische Karneval einem fremden Zuschauer, der es zum erstenmal sieht und nur sehen will und kann, weder einen ganzen noch einen erfreulichen Eindruck gebe, weder das Auge sonderlich ergötze, noch das Gemüt befriedige. Die lange und schmale Straße, in welcher sich unzählige Menschen hin und wider wälzen, ist nicht zu übersehen; kaum unterscheidet man etwas im dem Bezirk des Getümmels, den das Auge fassen kann. Die Bewegung ist einförmig, der Lärm betäubend, das Ende der Tage unbefriedigend. Allein diese Bedenklichkeiten sind gehoben, wenn wir uns näher erklären."

Também mais uma vez a oscilação entre o belo e o terrível se faz presente, bastando que se altere a disposição subjetiva de quem contempla.

Dentre o elenco de tropos adversos que passam a ser considerados como belos está a alegoria. No final da década de 1780, em textos como “Sobre os objetos das artes figurativas”, Goethe criticara os procedimentos alegóricos, seja como tropo literário, seja nas artes plásticas. Já no texto de *Viagem à Itália*, serão bem-vindas alegorias literais como a “musa da história da arte”, “a musa trágica”, “a musa da História”, “uma cidade”, todas consideradas agora “formas nobres” (GOETHE 2002: 510).

Por fim, é preciso lembrar como o Carnaval romano fornecerá suporte material para uma ideia presente já em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, que vem à público oito anos depois: as relações amorosas travadas entre membros de diferentes estamentos:

Da mesma forma, os trajes costumeiros de todos os estamentos da sociedade podem servir como fantasias. Empregados de estábulo vêm, munidos de suas grandes escovas, para escovar as costas de quem bem lhes aprouver. Cocheiros oferecem seus serviços com sua costumeira grosseria. [...] A distinção entre as camadas mais elevadas e as mais baixas parece anulada por um instante. Todos se aproximam de todos, cada um pega aquilo que vem a seu encontro, facilmente, e a ousadia e a liberdade alternam-se, sendo equilibradas por um bom humor geral (GOETHE 2002: 493; 485).<sup>30</sup>

O trecho poderia ser ilustrado, sem qualquer prejuízo, pelos pares amorosos que se formam no segundo romance do Meister, como os jocosos Philine e Friedrich ou mais graves Wilhelm e Natalie, uniões que foram saudadas por críticos como Bernd Witte como uma resposta (estética, não política) de Goethe aos eventos da Revolução Francesa.

## Épopeia siciliana. Goethe como Ulisses

Dentre as muitas obsessões goethianas, a temporada na Sicília forneceu-lhe ainda a paisagem ideal para o que ele chamou uma concentração dramática da *Odisseia*, que considerava “possível, contanto que não se perca dos olhos a grande diferença entre o

<sup>30</sup> "Ebenso müssen die gewöhnlichen Kleidungen aller Stände als Masken dienen. Stallknechten mit ihren großen Bürsten kommen, einem jeden, wenn es ihnen beliebt, den Rücken auszukehren. Vetturine bieten ihre Dienste mit ihrer gewöhnlichen Zudringlichkeit an. [...] Der Unterschied zwischen Hohen und Niedern scheint enen Augenblick aufgehoben; alles nähert sich einander, jeder nimmt, was ihm begegnet, leicht auf, und die wechselseitige Frechheit wird durch einen allgemeine gute Laune im Gleichgewicht erhaten."

drama e a epopeia.” Movido pela paisagem e atmosfera mediterrânea, Goethe retoma sua leitura de Homero, propondo-se à dramatização do tema de Nausícaa.

A claridade do céu, o hálito marinho, os odores, por meio dos quais as montanhas, o céu e o mar se diluem em um único elemento, tudo serve de alimento a meus propósitos. E quando vagueei por entre este belo jardim público, entre florescentes oleandros, por entre as copas carregadas das laranjeiras e limoeiros, detendo-me junto a árvores e arbustos que eu desconhecia, senti a influência estrangeira da maneira mais prazerosa. Convencido de que esta viva paisagem seria o melhor comentário à Odisseia, consegui um exemplar e li-o, segundo meu hábito, com grande envolvimento. Logo senti-me instado a produzir uma obra própria, a qual, por mais singular que possa ter parecido em um primeiro momento, sempre me fora cara e acabou por ocupar-me completamente. Foi quando concebi o pensamento de tratar de modo trágico o tema de Nausícaa (GOETHE 2002: 298-299).<sup>31</sup>

A identificação de Goethe com o tema e o cenário é tão intensa que ele chega mesmo a se comparar a Ulisses, o estrangeiro incógnito:

Não há nada nessa composição que eu não pudesse representar a partir de minha própria experiência. Também eu em viagem, também correndo o perigo de despertar inclinações que, ainda que não tenham tido um fim trágico, poderiam certamente provocar alguma dor, algum perigo e algum dano. Também na mesma situação de pintar com cores vivas, para entreter a sociedade, objetos deixados a grande distância na pátria, aventuras de viagem e incidentes pessoais. Ser tomado pelos jovens por um semideus e pelas pessoas mais conservadoras por um impostor, desfrutando de favores por vezes imerecidos e experimentando obstáculos por vezes inesperados (GOETHE 2002: 300).<sup>32</sup>

O último parágrafo poderia mesmo servir de epígrafe aos sucessos narrados no texto de *Viagem à Itália*, tantos são os percalços, prazeres e situações inusitadas ali narrados. A aludida dificuldade de se determinar a que gênero pertence o texto publicado como *Viagem à Itália* advém, como já se disse, do caráter enciclopédico dos relatos reunidos

<sup>31</sup> "Die Klarkeit des Himmels, der Hauch des Meeres, die Düfte, wodurch die Gebirge mit Himmel und Meer gleichsam in einem Element aufgelöst wurden, alles dies gab Nahrung meinen Vorsätzen; und indem ich in jenem schönen öffentlichen Garten zwischen blühenden Hecken von Oleander, durch Lauben von fruchtrageden Orangen- und Zitronenbäumen wandelte und zwischen andern Bäumen und Sträuchen, die mir unbekannt waren, verweilte, fühlte ich den fremden Einfluß auf das aller angenehmste. Ich hatte mir, überzeugt, daß es für mich keinen besseren Kommentar zur „Odyssee“ geben könne als eben gerade diese lebendige Umgebung, ein Exemplar verschafft und las nach meiner Art, mit unglaublichen Anteil. Doch wurde ich gar zur eignen Produktion angeregt, die, so seltsam sie auch im ersten Augenblicke schien, mir doch immer lieber ward und mich endlich ganz beschäftigte. Ich ergriff nämlich den Gedanken, den Gegenstand der Nausikaa als Tragödie zu behandeln."

<sup>32</sup> "Es war in dieser Komposition nichts, was ich nicht aus eignen Erfahrungen nach der Natur hätte ausmalen können. Selbst auf der Reise, selbst in Gefahr, Neigungen zu erregen, die, wenn sie auch kein tragisches Ende nehmen, doch schmerzlich genug, gefährlich und schädlich werden können; selbst in dem Falle, in einer so großen Entfernung von der Heimat abgelegne Gegenstände, Reiseabenteuer, Lebensvorfälle zu Unterhaltung der Gesellschaft mit lebhaften Farben auszumalen, von der Jugend für einen Halbgott, von gesetzternen Personen für eine Aufschneider gehalten zu werden, manche unverdiente Gunst, manches unerwartete Hindernis zu erfahren."

em um mesmo texto, assim como das diferentes épocas em que foram compostos e inseridos. Buscou-se aqui acompanhar uma linha mestra que possa, se não dar unidade e harmonia ao texto, algo que na maior parte das vezes não é possível quando se trata de Goethe, dar a medida das preocupações do autor quanto a sua própria atividade e reflexão estética. Na “mitologia” goethiana, *Viagem à Itália* é um testemunho autobiográfico do mesmo peso de *Poesia e verdade*; aqui, entendemos o texto da experiência italiana como mais uma de suas obras enciclopédicas, na qual a forma e a contemplação têm lugar predominante.

## Referências bibliográficas

- BÖHME, Harmut. Das Steinerne: Anmerkungen zur Theorie des Erhabenen aus dem Blick des "Menschensfremdesten". In: PRIEST, Christine. *Zwischen Grenzerfahrungen und Größen Wahn*. Weinheim: 1989, 160-182.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Hamburger Ausgabe* (HA), v. 11. München: C.H.Beck, 2002.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Münchner Ausgabe* (MA), v. 3/2. München: Carl Hanser, 1990.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Goethes Werke*. Weimar: Hermann Böhlau/Böhlaus, 1887-1919. 143 v. Editado por ordem da grã-duquesa Sophie von Sachsen (Weimarer Ausgabe – WA).
- KANT, Immanuel. Kritik der Urteilskraft. In: WEISCHEDEL, Wilhelm (Ed.). *Immanuel Kant: Werke in sechs Bänden*, v. 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1957.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Prática*. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- SCHLEGEL, Friedrich. *Kritische Schriften und Fragmente*. In: BEHLER, Ernst; EICHNER, Hans (Ed.). Paderborn; München; Wien; Zürich; Ferdinand Schöningh, 1988. v. 1-2.

## Obras de referência

- GOETHE-WÖRTERBUCH. 2. ed. Stuttgart; Berlin; Köln: W. Kohlhammer, 1999. v. 4.

*Recebido em 28 Ago. 2016*  
*Aceito em 15 Jan. 2017*

# Dança de Urso, dança de Salomé: sobre "Atta Troll", de Heinrich Heine

[Bear Dancing, Salome Dancing: about "Atta Troll", de Heinrich Heine]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203021>

Maria Aparecida Barbosa<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo se investiga a linguagem do poema satírico "Atta Troll - ein Sommernachtstraum" (Atta Troll - sonho de uma noite de verão), escrito em 1841 por Heinrich Heine. A investigação se volta a dois aspectos profundamente entrelaçados preponderantes no poema, que suscitam este estudo literário: primeiramente a exigência do poeta, a qual percorre o longo poema como *Leitmotiv*, de uma arte sem fins, sem influências de motivações morais, religiosas ou políticas, fundamentada em leis próprias, emergente da noção do belo, e cujos fins estejam inerentes na arte mesma. O segundo viés que se releva no poema é a relação metafórica da poesia com a dança, arte essa que em suas diversas manifestações formais e informais é observada por um crivo rigoroso ao longo do poema. A partir desses dois aspectos se indicia através de trechos traduzidos ao português afinidades importantes dessa literatura, que tanto se inclina ao romantismo, quanto à passagem para a modernidade, a cujas transformações ela aponta quando aborda questões sobre estética e sobre o papel do poeta.

**Palavras-chave:** Atta Troll, Heinrich Heine, poesia, dança, modernidade

**Abstract:** This paper proposes an investigation into the language of the satiric poem "Atta Troll - ein Sommernachtstraum" (Atta Troll - sonho de uma noite de verão), composed by Heinrich Heine in 1841. Two deeply woven aspects stand out in the poem and motivate this literary research: first the poet's requirement, which runs throughout the lengthy poem as a *Leitmotiv*, asking for an art without moral, religious or political influences, based on its own laws, emerging from the notion of beauty, and whose reasons are inherent in themselves. The second perspective that the poem reveals is the metaphoric relationship of poetry and dance, the art form in its various manifestations both formal and informal, which are observed with strict scrutiny throughout the poem. From both aspects, taken from translated parts in Portuguese, the paper indicates important affinities of this literature that lean towards both romanticism and the transition to modernity, and whose transformations it points at, with respect to aesthetics and the role of the poet.

**Keywords:** Atta Troll, Heinrich Heine, dance, poetry, modernity

**Zusammenfassung:** In diesem Aufsatz wird die Sprache innerhalb des Spottgedichtes "Atta Troll - ein Sommernachtstraum" (Atta Troll - sonho de uma noite de verão) von Heinrich

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Língua e Literatura Estrangeira, Campus Universitário Trindade, s/n, Florianópolis, SC, 88040-900, Brasil. E-mail: [aparecidabarbosaheidermann@gmail.com](mailto:aparecidabarbosaheidermann@gmail.com)

Heine untersucht. Die Untersuchung richtet sich auf zwei Aspekte, die das Gedicht beherrschen und zu dieser literarischen Studie führen: erstens die Forderung, die sich als Leitmotiv durch das gesamte Werk erstreckt, nämlich eine Kunst ohne Einflüsse durch moralische, religiöse oder politische Motivationen zu schaffen, die sich ihrerseits auf eigene Gesetze aus dem Begriff des Schönen besinnt. Der zweite Aspekt in dem Gedicht ist die metaphorische Beziehung von Poesie und Tanz, der in seinen verschiedenen formellen und informellen Manifestationen streng beobachtet wird. Aus diesen beiden Aspekten ergeben sich wichtige Affinitäten dieser Literatur, die sowohl zur Romantik neigt, als auch zum Übergang zur Moderne, deren Transformationen in Bezug auf Ästhetik und auf die Rolle des Dichters sie zeigt.

**Stichwörter:** Atta Troll, Heinrich Heine, Tanz, Modernität

## 1 Introdução

Dois aspectos preponderam no poema "Atta Troll" de Heinrich Heine e suscitam este estudo literário. Primeiramente a postulação, apresentada no prefácio e que percorre o longo poema como *Leitmotiv*, de uma arte sem fins, sem influências de motivações morais, religiosas ou políticas, constituída sobre leis próprias, emergente da noção do belo, e cujos fins estejam em si mesma inerentes.

Essa postulação coincide com o conceito de "L'art pour l'art", que Victor Cousin formulou (*Du vrai, du beau, du bien*, 1836) e Theophile Gautier desenvolveu no prefácio ao seu romance *Mademoiselle de Maupin* (1835), ascendendo com o Simbolismo, o Parnasianismo, Baudelaire, Flaubert, Oscar Wilde e Stefan George a um patamar de artifícios com formas estéticas (WILPERT 1969: 47). É importante ressaltar que se trata de uma irônica contradição, tendo em vista que Heine se tornou conhecido justamente por ser um poeta combativo. A ambivalência do poema "Atta Troll", porém, se configura e se mantém até o fim como paródia. De modo geral, esta tese é confirmada por Häntzschel:

Sob a perspectiva hodierna reconhece-se que Heine, embora tenha profetizado o fim do período artístico (Ende der Kunstperiode) com Goethe, refuta isso com a própria obra. Pois ao encontro de todo o movimento "Jovem Alemanha" ou discurso direto e não-artístico de "Vormärz" Heine se ateve sempre ao caráter de arte de sua obra, desde os primórdios até os últimos dias de trabalho (HÄNTZSCHEL 2003: 7).

O segundo viés de relevo no poema "Atta Troll" é a relação metafórica da poesia com a dança, que entranha na fabulação e dissemina-se em alegorias concernentes à leveza e à graciosidade poéticas.

"Atta Troll", escrito em 1841, foi publicado primeiramente em fragmentos no *Elegante Welt*, jornal editado pelo amigo de Heine, Heinrich Laube.<sup>2</sup> No prefácio escrito a posteriori para a edição em livro de 1847, que reuniu os capítulos dispersos, o escritor HEINE (1960: 538) se antecipa às críticas e contesta a intenção de fazer proselitismo político com o longo poema satírico. Justamente pelo contrário, seu objetivo era legar um protesto contra a arte característica daquela época e que tanto abominava no *Bardenhain*/bosque de bardos (1960: 538) entusiasmados, que exaltavam a pátria com rima e ritmo. A mediocridade teria enfim, após milênios, compreendido a antítese entre talento e caráter. Com isso era ao *leere Kopf*/cabeça oca (1960: 538) quase um alívio a afirmação de que homens honrados em geral não eram bons músicos e que comumente bons músicos não eram senão homens honrados, considerando que no mundo o que importa de fato é a honradez e não a música: "As cabeças ocas puseram-se a partir daí a palpitar cadenciadas pelo coração e a ética era o grande trunfo." (HEINE 1960: 538).

Nos anos 1830,<sup>3</sup> o desenvolvimento do mercado literário possibilitava ao livro e aos jornais um alcance mais rápido e efetivo em amplos âmbitos da sociedade de língua alemã. A formação e a ampliação de um público interessado, potenciais consumidores e leitores, garantia aos escritores mais críticos uma liberdade inédita em relação aos senhores feudais e aos mecenas para manifestarem suas posições. Essa emancipação, contudo, coincidia com a reação da Confederação Germânica, que em 1835 editou um decreto proibindo a publicação de obras dos envolvidos no movimento *Junges Deutschland* (Jovem Alemanha). Era uma polêmica confrontação com obras de escritores da nova geração, cujos esforços, segundo o decreto,

<sup>2</sup> Gerhart Hoffmeister, no livro *Heine in der Romania*, traça o percurso da recepção de "Atta Troll", de Heine, na França. Em 1855 "Atta Troll" integra a antologia *Poèmes e légendes*. Helen Grace Zagona em *The Legend of Salome* (1960) mostrou a fértil profusão do mito despertado pelo poema, tanto durante a vida do poeta, sobretudo após sua morte (HOFFMEISTER 2002: 38). A imagem de Salomé exibindo a cabeça decapitada de São João Batista, a quem ela (ou a mãe, Herodias, em Heine) teria amado e matado, teria inspirado Baudelaire, Mallarmé (*Fragmente zu Hérodiade*, 1864-68), Flaubert (novela: *Herodiade*, 1877), além da ópera *Herodias* de Milliet, composições de Gremont e Massenet, a peça de O. Wilde e a pintura de Gustave Moreau que J.-K. Huysmanns descreve em *Às Avesas*.

<sup>3</sup> As questões motivadoras da sátira "Atta Troll" se mantêm presentes nos debates acerca da linguagem poética no decurso do século XX. Alterada pela tecnologia, a percepção sensorial que se exacerbava dentro dessa proposta de uma "arte pela arte" tantas vezes se transformou em alienação. Essa seria a origem da estetização da política, manipulada pelo movimento fascista. Uma bibliografia imprescindível para orientar o leitor no prosseguimento dessa discussão sobre o desenvolvimento do termo *estética* e as implicações do seu emprego seria o ensaio "Estética e Anestésica: o 'ensaio sobre a obra de arte' de Walter Benjamin reconsiderado" (*Travessia – revista de literatura* – n. 33, UFSC – Ilha de Santa Catarina, ago.-dez. 1996; p. 11-41.), no qual a autora norte-americana Susan Buck-Morss interpreta as colocações de Benjamin em "A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica", escrito em 1936.

"explicitamente se dão no sentido de agredir em escritos beletrísticos acessíveis a todas as classes de leitores a religião cristã da maneira mais insolente, desprezar as relações sociais vigentes e atacar toda a ordem e os bons costumes." (WELLBERRY 2007: 702). Para a geração do *Junges Deutschland*, a literatura deveria coincidir com o seu próprio tempo, envolver-se nos problemas políticos, e a linguagem, assim, deveria refletir os processos contemporâneos, o que colocava em xeque a poesia tradicional. (WELLBERRY 2007, p. 715). Ludwig Börne e Heine, ambos refugiando-se da censura no exílio parisiense e escrevendo como correspondentes para o *Allgemeine Zeitung*,<sup>4</sup> eram as referências dessa oposição política. Mas Heine considerava ilusão fundar a política no entusiasmo. E a poesia fundada no entusiasmo político, ele via com ceticismo.

## 2 A sátira de Heine

Atta Troll vive como refugiado na floresta dos Pirineus. Ao lado dos filhotes em sua caverna, profere discursos políticos exaltados contra a arte subserviente e hipócrita que a seu ver corresponde à dança indigna de urso por praças urbanas.

A interpretação da figura do urso como um animal rebelde que *avant la lettre* se subleva perante o antropocentrismo é uma remota probabilidade em meados do século XIX. Antes, o urso Atta Troll é criado com incorporações de valores; lhe são conferidos pronunciamentos e expressões característicos do humano:

Atta Troll, urso engajado; moralista  
religioso; como marido ardente;  
Seduzido pelo espírito do tempo,  
Um *sans-culotte* original da floresta;

Dançando muito mal, porém,  
Portando caráter no peito peludo, que fede  
uma vez ou outra; sem talento algum,  
Mas de ilibada postura.<sup>5</sup>  
(HEINE 1960: 599).

<sup>4</sup> As colaborações de Heine para o jornal de Augsburg, *Allgemeine Zeitung*, são publicadas em duas partes (Lutetia 1 e Lutetia 2 - relatos sobre Política, Arte e Vida Popular), dentro dos três volumes *Vermischte Schriften* (miscelânea), em 1854.

<sup>5</sup> Com exceção do poema com crédito de outro tradutor, as demais traduções constantes neste artigo são de minha autoria.

Mas no capítulo 6 trata-se da questão dos animais; Atta Troll recomenda ao homem que volte seu olhar aos outros animais: "Porém, seria talvez produtivo/ Para o homem, que compõe a mais elevada/ Categoria animal, se soubesse/ O que se pensa lá embaixo" (HEINE 1960: 552). Defendendo os direitos de unidade, de igualdade, os versos se referem, no capítulo, a vários humilhados, inclusive nesse contexto aos próprios judeus, sempre através do gênero literário fábula antropomórfica.

Discurso poético de urso tinha mesmo de ser fala insípida, considerando que esse é um animal que se expressa através de urros. Especificamente, o protagonista Atta Troll é moralista, todavia alardeia aos quatro ventos que tem caráter. Nesse sentido, dança conforme a música e se assemelha ao objeto de sua crítica, o urso bailarino submisso.

Tudo leva a crer que "Atta Troll" evidencia, sim, não obstante as contestações do escritor no prefácio do poema, questões sociais que dialogam com denúncias pós-colonialistas atuais. A começar pela epígrafe com um verso da balada "O Príncipe Mouro", de Ferdinand Freiligrath, poeta seu contemporâneo.

D' alva tenda ofuscante saía  
 Negro príncipe d'armas munido  
 Feito Tor, a Lua, de súbito,  
 Dentre claras nuvens, surgia.<sup>6</sup>  
 (FREILIGRATH apud HEINE 1960: 537)

Na balada de Freiligrath, o africano e príncipe guerreiro mouro é subjugado na guerra, vendido como escravo, e lhe é impingida a tarefa de rufar tambores anunciando a largada dos cavalos num hipódromo da Europa. A epígrafe, que poderia sugerir a consciência política de Heine e sua empatia com povos subjugados, é, de fato, uma troça acerca do nobre *pathos* do colega poeta. A maneira ousada como parodia a balada épica e epopeica do contemporâneo não se abranda, mais se acentua quando de antemão no prefácio ele adverte que não se trata definitivamente de desvalorização. A poesia de Freiligrath era a seu ver meritória das loas que lhe foram consagradas: essa "Produktion wird übrigens als die gelungenste gerühmt" (1960, 539). Ao prefaciador Heine, porém, soara engraçada a história acerca do mouro africano que abandona a

---

Atta Troll, Tendenzbär; sittlich/ Religiös; als Gatte brünstig;/ Durch Verführtsein von dem Zeitgeist,/ Waldursprünglich Sansküllotte;//Sehr schlecht tanzend, doch Gesinnung/ Tragend in der zottigen Hochbrust;/ Manchmal auch gestunken habend;/Kein Talent, doch ein Charakter.

<sup>6</sup> Trecho de "Der Maurerfürst", de Ferdinand Freiligrath:

Aus dem schimmernden, weißen Zelte hervor/ Tritt der schlachtgerüstete, fürstliche Mohr;/ So tritt aus schimmernder Wolken Tor/ Der Mond, der verfinsterte, dunkle, hervor.

bela amada na tenda africana e, perfilando-se como a lua por trás das nuvens, se aventura, bravo guerreiro, à batalha, que será o avatar da derrota e em cuja esteira advém o papel subalterno no mundo do entretenimento dos oponentes. O príncipe africano citado na epígrafe ressurgue no final do poema como guarda do *Jardin des plantes* de Paris, onde casualmente conversa com o caçador e narrador, e é ele quem dá notícias do desfecho da lendária aventura sobre o urso dançarino rebelde – que se recusa a dançar conforme a música do domador e acaba servindo de pele aconchegante que cobre o leito de dormir de Juliette, a amante parisiense. O príncipe africano da epígrafe, além disso, é quem conta da caçada insana que Laskaro empreendeu contra o urso e sua poesia engajada.

A dimensão paródica de "Atta Troll" é evidente e se aproxima bastante de procedimentos e arremedos realizados pela poesia pós-moderna, o que atualiza esse texto de Heine e justifica sua leitura 174 anos após sua criação.

A história da balada é a seguinte. Quando se apresentava ao ritmo das chicotadas do indigno domador para o populacho que se apinhava no mercado de Cauteret, o urso não se deixava adestrar. Após sua fuga, a parceira urso Mumma permaneceu submissa. Assim como o príncipe mouro rufava em percussão de escravo, o número coreográfico de Atta Troll na praça provocava risos, porque ao contrário da parceira ele se movimentava inconformado na dança imposta e às vezes dava vazão ao sofrimento com bramidos lancinantes que repercutem até os confins da floresta. Certo dia, não suportando mais tamanha dor e servidão, rompeu as cadeias, livrou-se das risadas, da música e da rotina de apresentações públicas. Com saltos assustados alvoroçou a multidão. Saiu em busca da liberdade, rumo às selvagens montanhas distantes. O domador se enfureceu, queixou-se da prova de ingratidão com a generosidade que sempre demonstrara através de ensinamentos, insultou Mumma.

Tanto a coreografia ensaiada quanto a frivolidade da plateia entusiasmada são criticadas pelo sombrio urso, tendo em vista que outrora a dança fora um gesto devoto: "Antes da arca da aliança/ Outrora dançava o Rei Davi;/ Dançar era uma celebração/ Era uma prece com as pernas." (HEINE 1960: 555).

No prefácio o escritor Heine não admite que seu poema seja um desdém que se contrapõe às ideias sobre preciosas realizações da humanidade, pelas quais ele próprio teria se batido e sofrido (1960: 539). Entretanto essas ideias e conquistas, ao serem apresentadas de maneira tão "crua, desajeitada e inábil" (*roh, plump, täppisch*),

tornam-se cômicas: "existem espelhos tão mal lavrados que até mesmo um Apolo se projeta neles como caricatura e é isso o que provoca o riso. Rimos da caricatura, não do deus." (HEINE 1960: 539).

Atta Troll passa a ser considerado fera perigosa, foragida, figura que põe em risco a segurança dos homens. Por conseguinte, sua cabeça é posta a prêmio. O caçador Laskaro está decidido a perseguir, derrotar e decapitar<sup>7</sup> a qualquer preço o urso revolucionário de ideias contagiantes. Seria o caçador-poeta um devotado patriota que persegue quem ousou insurgir-se?

Aliando porções de fantasia e de consciência, o eu-lírico desse poema satírico admite em si uma porção urso e passa a entremear os pontos de vista do urso Atta e do caçador/narrador:

Sonho de uma noite de verão! Fantástica  
 Minha canção prossegue sem rumo,  
 Como o amor, como a vida,  
 Como o criador junto à criatura!  
 [...]  
 Leve-me por vales calmos  
 Onde graves carvalhos se elevam  
 Ressequidas raízes sorvem  
 Fontes antigas de doces sagas!

Deixe-me lá beber e molhar  
 Meus olhos - ah, tenho sede  
 Da límpida água milagrosa  
 Que torna vidente e sábio.

Toda cegueira cede! Meu olhar  
 Perscruta a mais funda grotta  
 Na caverna de Atta Troll  
 Compreendo sua fala!

Curioso! quão familiar  
 Me soa a linguagem dos ursos!  
 Não ouvi em minha cara terra,  
 Talvez os mesmos tons de ursos?  
 (HEINE 1960: 537)

De modo intermitente se alternam os pensamentos do doutrinário poeta Atta Troll e do febril perseguidor em seu encaicho. A natureza circundante espelha essa projeção dos personagens. Laskaro desenvolve uma coreografia de balé regrado e comedido, como que petrificado em natureza antropomorfa:

<sup>7</sup> Em Bruxelas, o Museu Antoine Wiertz é dedicado às mais esdrúxulas obras, e do catálogo consta o texto "Pensamentos e visões de um decapitado". Não obstante a violência do gesto da decapitação, a cabeça destituída do corpo se mantém pensante (BENJAMIN 1972-1999).

Sim, sou um homem, sou melhor  
 Que os outros animais;  
 [...]
   
 Imensos blocos de pedra  
 Informes e deformados,  
 Miram-me feito monstros  
 Petrificados desde os primórdios.

Estranho! Cinzentas nuvens no alto  
 engendram toscos retratos  
 São feito duplos ingênuos  
 Das tais figuras de pedra.

A meu lado cavalga Laskaro,  
 Pálido, quieto, e eu mesmo  
 Tenho a aparência da insensatez  
 Que a dor sofrida acompanha.  
 (HEINE 1960: 570)

No capítulo 11 há uma guinada na situação do ponto de vista. O autor do poema passa a ingerir na história da caça juntamente com o caçador que recorre aos poderes encantatórios de sua mãe, a feiticeira Uraka: "Bem cedo, de manhãzinha/ Eu partira com Laskaro/ À caça de Atta Troll." (HEINE 1960: 561). No capítulo 12 eles prosseguem a busca: "Ao meu lado vai Laskaro,/ Fino e pálido como uma vela/ Nunca fala, nunca sorri,/ Ele, o filho morto da bruxa." (HEINE 1960: 564). A fábula contida em "Atta Troll" entremeia as porções de poeta-caçador e poeta engajado se completando como duplos.

### 3 "Alemanha: um conto de inverno"

Em 27 capítulos com um número diferenciado de estrofes em quartetos, contendo sequências de versos sem rima métrica, a forma de "Atta Troll" se assemelha à do outro longo poema satírico, que Heine do mesmo modo denomina *Epus* (épico), escrito em 1843/44: "Alemanha: um conto de inverno". Outro elo entre os dois "épicos" é a citação de dramas de Shakespeare nos subtítulos: "Conto de inverno", peça escrita em 1610, "Sonho de uma noite de verão", peça escrita aproximadamente em 1590. Se temporalmente a aventura do urso "acontece em uma bela e quente tarde de verão, conforme o capítulo 2, a *road-adventure*, a aventura da viagem de retorno do poeta ao seu país natal, sucede às vésperas do inverno, "no triste mês de

novembro", como situa a primeira estrofe do poema "Alemanha: um conto de inverno".

Como seus livros de poesia e artigos jornalísticos estavam sujeitos à rigorosa censura na Alemanha, Heine se estabelece na França a partir de 1831. Após treze anos distante, de outubro a dezembro de 1843, ele viaja no anonimato de Paris a Hamburg, a fim de visitar a mãe. Durante a viagem, o narrador conta os incidentes do percurso e reconstrói a crônica histórica de cada cidade, vindo da França e passando pela Bélgica. Os capítulos constituem o itinerário do narrador: I – II: fronteira entre a França e a Alemanha; III: Aachen; IV – VII: Colônia; VIII – XIII: Mülheim, Hagen, Unna, Paderborn; XIV – XVII: digressão sobre o Imperador Barbarossa; XVIII: Minden; XIX: Bückeburg e Hannover; XX – XXVI: Hamburg; XXVII: Epílogo.

A viagem de ida não aconteceu em novembro, de acordo a primeira estrofe, porém no mês de outubro, e o roteiro foi mais abreviado: Bruxelas, Münster, Osnabrück e por Bremen a Hamburg. O atributo "invernal", além da referência literal à estação do ano, corresponde à aridez espacial e humana descrita. Somente o retorno a Paris, em sentido inverso, equivale à rota traçada diegeticamente.

Quando da publicação do livro que integra os fragmentos dispersos, em setembro de 1844, Heine escreve e acrescenta igualmente a posteriori um sarcástico prefácio, no qual lança a desafiadora flechada contra os enciumados que o acusavam de negligenciar a pátria e de se aliciar aos franceses. A posse do Rio Reno ou o descaso com a relevância da propriedade desse rio limítrofe, se torna emblema do afrancesamento:

Calma! Não hei jamais de ceder o Reno aos franceses, não o farei por um simples motivo: porque o Reno me pertence. Sim, o rio me pertence graças ao inalienável direito de nascimento. Eu sou do Reno livre seu filho mais livre ainda. Sua margem foi meu berço e não admito que o rio a alguém doutro pertença, senão a seus filhos diletos (HEINE 1960: 608).

A aversão de Heine contra aquele patriotismo falso que se expressava em forma de poesia em versos sentimentais está presente também em "um conto de inverno", o grau de desprezo e de zombaria neste caso, porém, é bem mais ácido e direto que em "sonho de uma noite de verão".

"Alemanha: um conto de inverno" começa com a descrição de uma toada familiar que o poeta-narrador distingue logo ao entrar no país. Pela primeira vez,

depois de anos em exílio, o viajante se depara novamente com a língua alemã:<sup>8</sup> ele ouve uma canção entoada por uma moça. A canção fala do sofrimento humano terreno, que encontra lenimento noutra dimensão, onde as almas plainam leves, sem peias de dor. A doçura dessa promessa vindoura ele chama de hipócrita, fazendo uma analogia com a epopeia celeste usada para embalar o povo insatisfeito. A revolta que esse canto em falsete lhe instila suscita a proposta do poeta de, então, escrever uma canção diferente para seu país. Mesmo porque ao tocar novamente a terra-mãe novas forças o estimulam, ele se sente "estranhamente fortalecido, seria capaz de derrubar carvalhos" (HEINE 1960: 610)

A sátira corrosiva se mantém no segundo capítulo, quando o narrador zomba dos controladores da alfândega que controlam as bagagens à procura de livros censurados e confiscáveis:

Tolos, que os procuram na mala!  
Entre camisas, lenços e calças,  
O contrabando que comigo levo,  
Encontra-se oculto em minha cabeça.  
(HEINE 1960: 612)

Nada escapa às farpas de Heine nesses versos: ele as desfecha contra todos os valores de seu tempo: o militarismo, o nacionalismo, a fraternidade e a xenofobia contra os franceses, o entusiasmo em relação ao passado medieval. Não obstante o chiste zombeteiro, irônico, Heine enterra finalmente a estirpe hipócrita de outros tempos e se alegra com a perspectiva de uma nova geração que crescerá sem disfarces ou pecados, com pensamentos livres, vontade livre. Depositando sua esperança numa juventude que há de entender a poesia, se dirige no final ao rei, a quem roga o respeito à poesia.

A crítica cáustica explica o desprezo que marca a recepção da poesia de Heine na Alemanha, não obstante o enorme sucesso comercial: é a "Ferida Heine" de que trata Adorno no ensaio de 1956. As ofensivas do poeta a antagonistas conservadores, antissemitas, intransigentes geraram grande desconfiança quanto à sua vilipendiada

---

<sup>8</sup> O alemão era a língua materna de Heine. Sua mãe, informa em conversa o estudioso Vallias, recebeu uma educação acima dos padrões médios femininos daquela época e falava inclusive latim. O escritor, que era de família judia, se converteu ao cristianismo luterano em 1825, para poder exercer a profissão de advogado. Em 1841 seu casamento com Mathilde é realizado no rito católico, em Paris, após ele levar um tiro devido a uma briga decorrente de declarações no livro *Sobre Ludwig Börne* (1840). "Escute, escute, eu sou um urso, nunca me envergonho de minha origem, e tenho orgulho disso, de descender de Moses Mendelssohn!" (HEINE 1960: 558). O Terceiro Livro do *Romanzero*, seu último livro de poemas se intitula "Hebräische Melodien". Esse livro, por sua vez, é composto de três poemas com temas judaicos. *Romanzero* teve a primeira edição em Hamburg: Hoffmann und Campe, 1851.

lírica. No estudo sobre o século XIX, Benjamin registra o seguinte trecho do livro de Engels que menciona uma carta com data de 7 de julho de 1838, que G. E. Guhrauer escreveu a Varnhagen a respeito de Heine:

Ele sofria muito, na primavera, com problemas nos olhos. Da última vez, acompanhei-o em um trecho dos *boulevards*. O esplendor e a vida desta via única em seu gênero provocavam em mim uma admiração incansável, à qual Heine desta vez contrapôs o que havia de horrível naquele centro do mundo (BENJAMIN 2006: 495).

## 4 A juventude romântica

No prefácio a "Atta Troll" Heine insiste em afirmar que com o poema está retornando aos modelos da sua poesia romântica. Ilustramos os versos desse período com a tradução de um trecho de "Crepúsculo dos Deuses", que integra sua coletânea mais bem-sucedida na juventude, o *Livro das Canções* (*Buch der Lieder* 1823-1824):

Eis o mês de maio com suas luzes douradas  
 E ares sedosos e olores de especiarias;  
 E amigável seduz com alvas florescências,  
 E saúda em milhares de brotos de violetas roxas,  
 E se espalha do verde tapete bordado de flores,  
 Tecido com raios de sol e o orvalho matinal  
 E convida pelos caminhos as amáveis crianças.  
 O povo ingênuo obedece ao primeiro chamado.  
 Os homens vestem calças de algodão  
 E casacas de domingo com reluzentes botões dourados  
 [...]  
 A mim também vem o mês de maio.  
 Bate três vezes à porta e chama: é maio,  
 Pálido sonhador, venha, quero beijá-lo!  
 Mantenho aferrolhada a porta e digo:  
 Em vão me atrai, oh inconveniente visita.  
 Eu o observei, eu observei  
 A construção do mundo, eu observei demais,  
 Bem profundamente, e fíada é toda alegria,  
 E dor eterna avassalou-me o peito.  
 Eu vejo através da couraça dura pétrea  
 Das casas humanas e dos corações humanos  
 E distingo em ambos mentira, enganação, miséria.  
 (HEINE 1960: 119-120)

Mas não somente na juventude seu espírito se inclinava ao romântico, mesmo em 1837 escreve *Espíritos Elementares* bem ao gosto de certo Hoffmann (que possuía, esse sim, pendor para a vida urbana) que escrevera um equivalente, no qual os seres da mitologia escandinava vêm configurar contos maravilhosos estilizados que

repousam em misteriosas lendas. Segredos que os velhos da região da Westfalen<sup>9</sup> no leito de morte revelam ao neto mais velho: "na Westfalen nem tudo que está enterrado está morto". Andando pelos carvalhais percebe-se as vozes do além, ouve-se ainda as palavras mágicas nas quais a plenitude da vida jorra mais intensamente que na literatura inteira da região de Brandenburg, reza o primeiro parágrafo de *Espíritos Elementares*.

Nesse livro de elfos e sílfides, conta-se que a virtude desses últimos seres se manifesta através de sua tão etérea natureza, que seus movimentos não se assemelham a nossos passos prosaicos. Deslizam, isso sim, por este mundo, em sutis passadas que deixam rastros nas relvas, círculos de elfos, como são chamados tais vestígios das noites de baile. E lembram "A Noiva de Corinto" resvalando como numa dança da meia-noite ao quarto do ateniense.

Nas tentativas de articular uma crítica à crescente sujeição da poesia que se deixava ofuscar pelo prestígio e pela fama, Heine volta e meia retoma as tradições da linhagem de Chamisso, Fouqué,<sup>10</sup> dos delírios de seres elementares. No último capítulo, dedicado a Varnhagen von Ense,<sup>11</sup> o poeta se desculpa desolado:

É, meu amigo, são ecos  
De uma época de sonhos há muito perdidos;  
Só que às vezes os tons modernos  
Se insinuam picantes no velho tom da base.  
[...]  
Ah! é talvez a última  
Canção livre do romantismo,  
Nesses dias de incêndio e lutas  
Seu som esmaecerá insignificante.

Outros Tempos! Outros pássaros!  
Outros pássaros, outras canções!  
Talvez elas me agradassem  
Outros ouvidos eu tivesse!"  
(HEINE 1960: 605-606)

O vínculo que o poeta insiste em reforçar, ao mencionar seu passado literário, é questionado no verso seguinte quando os inevitáveis laivos dos "tons modernos se

<sup>9</sup> Heine nasceu em Düsseldorf (atual capital da Westfalen) em 1797, morreu em 1856, em Paris. A universidade de Düsseldorf tem o nome de Heinrich Heine.

<sup>10</sup> Friedrich de la Motte Fouqué e Adelbert von Chamisso foram escritores do romantismo de expressão alemão, em Berlim.

<sup>11</sup> Karl August Varnhagen von Ense, jornalista e diplomata, foi casado com a Rahel Levin, a poeta cujo nome remete ao seu importante salão literário do início do século XIX.

insinuam" na retomada da tradição do romantismo "clássico". O mesmo acontece no verso que acentua a dicotomia entre "Outros Tempos! Outros pássaros! Outros pássaros, outras canções!" O tempo transformou os apurados ouvidos do poeta; era-lhe impossível perceber "nesses dias de incêndio e lutas" como ouvira na juventude. A síntese dessa dialética é que estabelece a ambivalência da sátira "Atta Troll", se se leva em conta que a composição poética estendeu-se durante uma vida inteira, acompanhando toda a biografia de Heinrich Heine:

[...] eu nutria a intenção de publicar a íntegra com uma posterior complementação, mas isso permaneceu como um propósito louvável, e como todas as grandes obras dos alemães, a catedral de Colônia, a noção teológica de Schelling, a constituição prussiana e outras, sucedeu também com "Atta Troll" - o poema nunca ficou pronto. (HEINE 1960: 537)

## 5 Dança de urso – dança de Salomé

O agravamento da reação da censura sobre a poesia se deveu principalmente ao artigo "Unmoralische Literatur" (Literatura imoral), através do qual Wolfgang Menzel se batia numa campanha sem tréguas a favor de princípios morais, nacionalistas, religiosos. Esse artigo foi a gota d'água que redundou na intervenção devastadora contra a literatura com o decreto de 1835. Os autores atingidos pela perseguição, até então dispersos, alçam-se então à categoria de "escola" Jovem Alemanha.

Os cortes da censura de 1835 serão responsáveis por uma total descaracterização da narrativa *Noites Florentinas*, de Heine, publicada primeiramente no jornal *Cottas Morgenblatt für gebildete Stände*.<sup>12</sup> Somente em 1837 a obra viria integralmente a público pela Hoffmann und Campe, n. 3. Volume de *Salão*. (cf. HEINE 1960: 1144s). Num trecho da "2a. Noite" dessa prosa narra-se a saga eslava das dançarinas enfurecidas:

é a saga das dançarinas fantasmas, que lá longe são conhecidas sob o nome de Willis. As Willis são noivas que morreram antes do casamento. As pobres criaturas não podem descansar tranquilamente em seus túmulos, em seus corações mortos, em seus pés mortos, reside aquela ânsia de dançar que em vida jamais conseguiram satisfazer, e à meia-noite elas aparecem, reúnem-se em bandos pelos caminhos e, aí do jovem que flagrem por aí afora. Tem de dançar junto, elas o enlaçam em voluptuosa loucura,

<sup>12</sup> A partir de 1837 sem o genitivo Cottas referente ao editor, foi um jornal de ponta na primeira metade do século XIX, com uma tiragem de seis exemplares semanais de aproximadamente 2.500 números, sendo 1.500 destinados a assinantes.

e ele dança com elas, infrene e célere, até cair morto. Enfeitadas com seus trajes de noiva, coroas de flores e fitas esvoaçantes sobre a cabeça, anéis brilhantes nos dedos, as Willis dançam ao brilho da lua, assim como os elfos. Sua face apesar de pálida como a neve, é bela e jovem, elas riem tão terrivelmente desvairadas, tão alucinadamente amorosas, acenam tão misteriosamente voluptuosas, sedutoras; essas bacantes são irresistíveis (HEINE 1960: 99).

É nessa saga das Willis que Theophile Gautier se inspira para escrever o libreto do balé "Giselle", que estreia com êxito em Paris. Essa experiência bem-sucedida leva Benjamin Lumley, no inverno de 1846, a desafiar Heine à composição de um balé para ser encenado no Teatro de Sua Majestade a Rainha da Inglaterra, do qual ele era o diretor. Levado pela provocação, Heine escreve *Doktor Faust, ein Tanzpoem, nebst kuriosen Bericht über Teufel, Hexen und Dichtkunst* (Doutor Fausto, um poema-dança, além de curiosos relatos sobre diabos, bruxas e arte poética). O "comentário introdutório" apresenta as razões pelas quais a promessa jamais fora cumprida: a cantora sueca *Nachtigall* (Rouxinol) fazia inédito sucesso e monopolizava todas as atenções e, além disso, o libreto não agradou ao mestre de balé da companhia. Sem realização no palco o libreto é publicado em Hamburg: Hoffmann und Campe, 1851. Mesfistófeles recorre aos artifícios de uma dança fantasmagórica para a sedução do Fausto e o pacto que proporciona ao mago os prazeres terrenos em troca da subjugação eterna de sua alma é selado com um "balé diabólico". O terceiro ato é um sabat de bruxas nas profundezas do Inferno, onde se realizam danças idólatras em frente a uma estátua de bode. Reza o lema do poema-dança: "o diabo estimulou a arte da dança para incomodar os pios." (1851: 91).

Ora, tornou-se lendário o encontro de Heine, durante a viagem ao Harz em 1824, com Goethe. Na oportunidade o jovem disse ao consagrado escritor que se dedicava a escrever uma versão do *Fausto*, o que teria gerado um constrangimento na conversa dos poetas. Todavia esse propósito de Heine se dissemina com efeito, para além do poema-dança, através de esparsas alusões por sua obra. Um exemplo disso é a seguinte remissão à cozinha da bruxa (Cf. GOEHTE, 2007).

Com o caçador pálido e magro como um cadáver no colo, a feiticeira mãe tramava encantamentos na clara noite de São João. Assim como a bruxa do *Fausto* proferia no círculo de giz as palavras mágicas do livro com grande ênfase, em "Atta Troll", Uraka ungia o filho, retirando do pote que lhe portara o cão um unguento de ervas encantadas, ao mesmo tempo em que sussurrava uma canção de ninar à luz das chamas. Um fantasmagórico espetáculo sobrevém, então, ao narrador em seus delírios

como um cortejo de "caçada selvagem" do qual participam Diana, Abunde e Herodias:

Realmente era uma princesa  
A princesa da Judeia  
A formosa mulher de Herodes  
Que a cabeça do Batista cobiçara.

Por essa culpa de sangue se tornou  
Amaldiçoada; fadada como um fantasma  
A cavalgar nas noites até o juízo final  
Na caçada selvagem.

Nas mãos ela sempre carrega  
A bandeja com a cabeça  
De João Batista, e ela o beija;  
Sim, ela beija a cabeça com ardor.

Pois ela outrora o amou  
Na Bíblia não está escrito,  
Mas entre os povos a saga vive  
Do amor sanguinário de Herodias.  
(HEINE 1960: 581)

A essa sedutora figura o poeta confessa um amor incondicional e afirma que a seguiria em todas as noites enluaradas de folia.<sup>13</sup> Em seus sonhos misturavam-se as valsas de urso e outros bailados, vez ou outra entrevia a bandeja com a cabeça decapitada.

A Salomé, bailarina perversa e libertina, passa a ser a musa da poesia no final do século XIX, Heine denunciou essa subordinação da arte do seu tempo a propósitos outros. A arte que existe por si mesma e não visa benefícios, "arte pela arte", fora o lema do prefácio-manifesto a *Mademoiselle de Maupin* (1835) de Gautier, que Baudelaire citou com ênfase:

a poesia [...] não tem outro fim senão ela mesma; ela não pode ter outro, e poema algum será tão grande, tão nobre, tão verdadeiramente digno do nome de poema, que aquele que tenha sido escrito unicamente pelo prazer de escrever um poema. Eu não

<sup>13</sup> Dentro da recepção mais recente da poesia de Heine no Brasil, que é significativa, destaco o livro *Heine, hein?*, de Vallias, porque para efeito desta reflexão interessa um poema de 1844-1845, nele publicado com destaque, "Ela dança", cuja tradução cito abaixo:

Ela dança. E como gira o corpo!/  
Cada membro se contorce solto!/  
Esvoaça - o que será que a impele/  
Desejar se desprender da pele?//  
Ela dança. E quando se revira/  
Num pé só, e para, e enfim respira/  
Braços estirados para o chão -/  
Protegei, ó Deus, minha razão!//  
Ela dança. A tal coreografia/  
Que teria a filha de Herodias/  
Feito para o rei judeu Herodes,/  
Tanto ardeu nos olhos dela a morte.//  
Ela dança. Eu fico alucinado!/  
O que queres em sinal de agrado?/  
Tu sorris? Soldados, em revista!/  
Tragam-me a cabeça do Batista! (VALLIAS 2011: 272).

quero dizer que a poesia não enobrece os costumes [...] Eu digo que se o poeta perseguiu um fim moral, ela diminuiu sua força poética; e não é imprudente falar que sua obra será má. A poesia não pode, sob pena de morte ou de degradação se assimilar à ciência ou à moral, ela não tem a verdade por objeto, ela não tem mais que a si mesma (BAUDELAIRE 1885: 906).<sup>14</sup>

A dança dissoluta sedutora de plateias é a arte que conquista o prêmio da cabeça do inimigo com a performance lasciva de Herodias (em Heine Herodias se mescla com Salomé) pela cabeça do cobiçado João Batista. A poesia e a dança cheias de intenções são contrapostas à poesia e à dança desprendidas, prazerosas, generosas. Numa apreciação que Heine, o poeta-cronista de seu tempo, faz do corpo de balé da Academia Real Francesa, ele deprecia o valor da coreografia regrada e comedida que se apresenta em descompasso com o olhar dissoluto da dançarina. Antes valoriza tanto o canção e as danças populares, como também as danças das indianas, cujas faces sérias elevam suas danças à categoria de culto sagrado. E as pródigas descrições de danças e coreografias na obra de Heine multiplicam-se como alegorias dos modos de comprometimento ou de emancipação da poesia.

## Referências bibliográficas

- BAUDELAIRE, Charles. *L' Art Romantique* (1885). In: *Oeuvres Complètes*. Paris: Arvensa Editions. Disponível em: <[https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Art\\_romantique](https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Art_romantique)>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- BENJAMIN, Walter. Antoine Wiertz: Gedanken und Gesichte eines Geköpften. In: *Gesammelte Schriften*, IV. Frankfurt: Suhrkamp, 1972-1999. fls. 805-808.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Tradução de Irene Aron e Leonice ou ro Belo ori onte: Editora o au lo: mprensa f icial do Estado de o aulo, 2006.
- GOETHE. Johan Wolfgang von. A cozinha da bruxa. In: *Fausto uma tragédia*. Tradução de Jenny Kabin Segall. São Paulo: Editora 34, 2007, fls. 238-267.
- HÄNTZSCHEL. Günter. Das Ende der Kunstperiode? Heinrich Heine und Goethe. (15 dez. 2003). Goethezeitportal. Disponível em: <[http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/epoche/haentzschel\\_kunstperiode.pdf](http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/epoche/haentzschel_kunstperiode.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- HEINE, Heinrich. *Werke. Heinrich Heine*. Editado por Paul Stapf. Wiesbaden: Vollmer, 1960. 1168 p.

---

<sup>14</sup> a oésie [...] n'a pas d'autre but qu'Elle-m me elle ne peut pas en a oir d'autre, et aucun po me ne sera si grand, si noble, si éritablementdigne du nom de po m e, que celui qui aura été écrit uniquement pour le plaisir d'écrire un po me. Je ne veux pas dire que la poésie n'ennoblisse pas les m u rs [...] e dis que si le po te a poursui i un but moral, il a diminué sa force poétique et il n'est pas imprudent de parier que son u re sera mau aise a poésie ne peut pas, sous peine de mort ou de déchéance, s'assimiler la science ou la morale elle n'a pas la ér ité pour objet, elle n'a qu'Elle-m me.

HEINE, Heinrich. *Atta Troll - ein Sommernachtstraum*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1847.

HOFFMEISTER, Gerhart. *Heine in der Romania*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2002.

VALLIAS, André. *Heine, hein?*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

WILPERT, Gero von. *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1969.

*Recebido em 30/08/2016*

*Aceito em 06/02/2017*

# Literatur- und Fremdsprachendidaktik: Zur Rolle des Theaters im Deutschunterricht in Burkina Faso

[Didactics of Literature and Foreign Languages: the Role of Drama in the Teaching of German as a Foreign Language in Burkina Faso]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203038>

Jean-Claude Bationo<sup>1</sup>

**Abstract:** The use of literature in the teaching of foreign languages can contribute to the acquisition of linguistic and cultural skills. As the oral expression is one of the six fundamental objectives in the teaching of German as a foreign language, its mastery is a basic and necessary task in a class of German as a foreign language in Germany as well as elsewhere. Therefore, this paper attempts to explore the potential of drama as a means to develop these basic skills in people learning German in Burkina Faso. This discussion aims at showing that the teaching of excerpts of drama as a course material can contribute to improving the acquisition of the German language skills by pupils in Burkina Faso. In addition, a didactic performance of an excerpt of drama in a lower sixth form class (US: 11<sup>th</sup> grade class) in Burkina Faso will be sketched. The theories and methods of the didactics of drama and those of the aesthetics of reception of the didactics of literature will therefore be used.

**Keywords:** didactics of literature – didactics of drama - foreign language teaching – oral expression - German as a foreign language.

**Resumo:** O uso das belas letras no ensino de línguas estrangeiras permite adquirir competências linguísticas e culturais. Dado que a expressão oral é uma das seis competências fundamentais no ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira, seu domínio é fundamental e essencial tanto na Alemanha como em outras localidades. Por conseguinte, o presente artigo tenta explorar as potencialidades do teatro no que diz respeito ao desenvolvimento destas habilidades básicas de estudantes de alemão em Burkina Faso. Esta reflexão tem como objetivo mostrar que o ensino dos extratos do teatro como suporte de curso pode contribuir para a melhoria da aquisição das competências linguísticas dos alunos de alemão em Burkina Faso. Além disso, uma didatização de um extrato de uma peça de teatro numa turma de sexto ano da escola secundária (ou décima primeira classe) em Burkina Faso será esboçada. Para tanto, as teorias e os métodos da didática do teatro e aqueles da estética da recepção da didática da literatura serão utilizados.

**Palavras chaves:** didática da literatura - didática do teatro - didática das línguas estrangeiras - expressão oral – alemão como língua estrangeira.

---

<sup>1</sup> Ecole normale supérieure, Université de Koudougou, BP. 376 Koudougou, Burkina Faso. Email: [jclaude\\_bationo@yahoo.fr](mailto:jclaude_bationo@yahoo.fr)

**Zusammenfassung:** Die Verwendung der Belletristik im Fremdsprachenunterricht trägt dazu bei, sprachliche und kulturelle Kompetenzen zu erwerben. Da die Sprechfertigkeit eine der sechs Grundkompetenzen im DaF-Unterricht ist, ist ihr Erlernen eine grundlegende und unverzichtbare Aufgabe im Fach „Deutsch als Fremdsprache“ in und außerhalb Deutschlands. Deshalb versucht dieser Aufsatz, die Potenziale des Theaters auszuloten, um diese Grundkompetenz bei den Deutschlernenden in Burkina Faso zu entwickeln. Es geht also darum, die Möglichkeiten des Theaters als literarische fiktionale Gattung beim Spracherwerb der burkinischen Deutschlernenden zu bestimmen. Darüber hinaus wird dargestellt, inwiefern ein Theaterstück in einer „classe de première“ bzw. einer 11. Klasse Unterrichtsgegenstand sein sollte und literaturdidaktisch aufbereitet werden kann. Dafür werden Theorien und Methoden der Theaterdidaktik sowie der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik verwendet und an einem Beispiel illustriert.

**Schlüsselwörter:** Literaturdidaktik - Theaterdidaktik – Fremdsprachendidaktik - Sprechfertigkeit - Deutsch als Fremdsprache.

## Einleitung

Der Beitrag der Literatur zum Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen im Unterricht ist heute nicht mehr zu leugnen. Die Fremdsprachendidaktik braucht und verwendet die Literaturdidaktik (vgl. BATIONO 2015a, 2015b, DAWIDOWSKI 2016, FLOREY u. a. 2015). In dem vorliegenden Aufsatz wird untersucht, inwiefern die Verwendung literarischer Texte dazu beitragen kann, die Beherrschung der Fremdsprache Deutsch in Burkina Faso zu fördern. Es wird vorgeschlagen, die Potenziale von literarischen Texten – in dem vorliegenden Artikel von Theatertexten – zu nutzen, um die Sprechfertigkeit der burkinischen Deutschlernenden zu verbessern.

Es geht also zunächst um die Verbesserung der mündlichen Kommunikation bzw. der Gesprächsdidaktik im Unterricht. Diese Verbesserung zielt darauf, die Schüler in Gesprächs- und Konversationskursen zu motivieren, ihre Sprechfertigkeit zu entwickeln. Es soll dabei gezeigt werden, inwiefern das Drama / Theater als literarische Gattung dazu beisteuern kann, mündliche Kommunikation in und außerhalb der Schule zu ermöglichen. Unsere These zum Erwerb der Sprechfertigkeit durch eine literarische Gesprächserziehung bzw. durch die Verwendung von Theaterstücken ist dabei in einem Kontext zu verstehen, in dem die Schüler nur in der Klasse die Möglichkeit haben, Deutsch zu hören und zu sprechen. Sprechen lernen ist aber auch für den Deutschunterricht außerhalb Deutschlands sehr relevant und besonders für die frankophonen Lernenden, die begrenzte Mittel und wenige Chancen haben, in deutschsprachige Länder zu fahren.

Der Aufsatz zielt also darauf ab, die Literaturdidaktik bzw. die Theaterdidaktik als spezifischen Beitrag zur Sprechfertigkeit der Schüler vorzuschlagen.

Zunächst versuchen wir, die Problematik der Kommunikation in der Praxis des Deutschunterrichts zu schildern. Die Beschreibung dieser Problematik beruht auf den grundlegenden Anforderungen an die Sprechfertigkeit. Darüber hinaus werden das Gespräch, die Bedingungen der Möglichkeit des literarischen Gesprächs und die Entwicklung einer Anleitung bzw. einer Erziehung zum literarischen Gespräch durch Theaterstücke reflektiert. Zuletzt wird ein Fallbeispiel für die Didaktisierung von Theater als inzeniertem Text im Deutschunterricht in einer „classe de première A4“ entworfen.

## 1 Grundlegende Umrissse der Sprechfertigkeit im Deutschunterricht

Der Erwerb einer Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch kommt ursprünglich aus der Kritik der Grammatik-Übersetzungs-Methode, die seit langer Zeit lehrte, dass die Beherrschung einer Fremdsprache in der Beherrschung ihrer Grammatik und der Übersetzung bestand. Wer gut übersetzen konnte, bewies dadurch, dass er die Fremdsprache beherrschte (NEUNER & HUNFELD 2002: 19). Es wurde dieser Methode vorgeworfen, dass sie eine lebendige Sprache durch Hilfsmittel und Regeln einer toten Sprache lehrte (VIËTOR 1882). Nach Viëtor verhinderte die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die Sprache in die Praxis umzusetzen, d. h. mündlich zu kommunizieren, weil sie isolierte Wörter und Sätze verwendete. Nach Tanger verhinderte die Grammatik-Übersetzungs-Methode, dass die Lernenden über ein Problem nachdachten und es in der Zielsprache verstanden (TANGER 1888). Es entstand die direkte Methode, die „die Beherrschung der mündlichen aktiven Sprache“ herausstellte (NEUNER & HUNFELD 2002: 34) bzw. die Praxis der mündlichen Kommunikation.

Die direkte Methode hob die Fertigkeiten Hören und Sprechen hervor und verlangte vom Schüler einen Verzicht auf die Muttersprache, indem er versuchen sollte, in der Fremdsprache direkt zu denken, sich vorzustellen, andere Menschen zu begrüßen, zu verstehen, Informationen zu vermitteln oder zu empfangen, sich verständlich zu machen, sich verteidigen zu können, ohne Zuflucht zu einer Übersetzung zu nehmen.

Das Lehrwerk *IHR und WIR*<sup>2</sup> wird stark von der direkten Methode geprägt, die sich bereits in den ersten Kapiteln des ersten Bandes durch Kurzdialekte präsentiert. Diese allerersten Übungen lauten im Schülerarbeitsheft: *Schreibt und spielt den Dialog!* (vgl. *IHR und WIR I. ARBEITSHEFT*: 3, 4, 6, 10, 18, 23, etc.).

Nach Kast handelt es sich um einen „kommunikativen Ansatz“ (KAST 1994: 4), der in den 70-er Jahren die Kommunikation in Alltagssituationen betonte. Die Fremdsprache Deutsch sollte in Alltagssituationen verwendet werden: „Die Lernenden sollten Sprache und Verhalten im Zielsprachenland verstehen und sich selbst verständlich machen können“ (BISCHOF u. a. 1999: 162). In dieser Phase des kommunikativen Ansatzes entwickelte sich das „pragmatisch-funktionale“ Konzept, das sich aus der Pragmalinguistik ergab, die die Sprache als einen Aspekt menschlichen Verhaltens darstellte (SEARLE 1969, AUSTIN 1962), indem sie die Sprechakte unterstrich. Die Praxis und die Erleichterung der Kommunikation rückten folglich in den Vordergrund. Man erkannte, dass es unentbehrlich ist, die Schüler darauf vorzubereiten und sie zu befähigen, ihr kommunikatives Handeln zu optimieren, was die Einführung der Sprechakte im Lehrplan des Deutschunterrichts in Burkina Faso begründet hat.

In der Tat beruht der Deutschunterricht häufig auf didaktischen Textsorten, die zum Ziel haben,

ein schnelles eindeutiges Dechiffrieren der neuen lexikalischen Einheiten, den Erwerb von Redemitteln zur Realisierung von Sprechintentionen und das Kennenlernen und Einüben neuer grammatikalischer Phänomene zu erreichen. Diese Texte sind ohne eigene Mitteilungsabsicht, sie sind nur für Schüler als Lerner bestimmt (EISMANN & THURMAIR 1993: 377).

Diese Texte geben den Schülern eindeutige Informationen und Bedeutungen. Von den Schülern erwartet der Lehrer, dass einfach formulierte Fragen über den Text ebenso einfache Antworten haben, um zu sichern, dass die Schüler den Text inhaltlich verstanden haben. Der so verstandene Deutschunterricht ist ein „fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch“, d.h. eine spezielle Form der mündlichen Kommunikation, die dazu bestimmt ist, Grammatik, Wortschatz und Redemittel zu vermitteln. Da dieser Unterricht zum großen Teil aus mündlicher Kommunikation besteht, sollen die Schüler darin geschult werden. Mündliche Kommunikation findet im Deutschunterricht statt,

---

<sup>2</sup> *IHR und WIR* ist ein Regionallehrwerk, das von zwölf frankophonen afrikanischen und madagassischen Ländern für den Deutschunterricht verwendet wird: Benin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabun, Kamerun, Komoren, Mali, Madagaskar, Mauritius, Republik Zentralafrika, Senegal und Togo.

was den Schülern zugute kommt, weil sie so gewisse Techniken der Kommunikation erlernen. Diese Art der Kommunikation hat aber auch spezifische Mängel. Der größte Mangel besteht in der Tatsache, dass sie außerhalb der Schule kaum praktiziert wird. Was man durch Beteiligung im Unterricht daran lernt, hat also in der Realität einen geringeren Gebrauchswert, weil die Schüler Schwierigkeiten haben, Deutsch miteinander zu sprechen. Der Hauptgrund liegt darin, dass Deutsch nicht im Land gesprochen wird. Die Art von Kommunikation, die im Deutschunterricht geschult wird, findet in Wirklichkeit nirgendwo in Burkina Faso statt. Außerdem ist diese Kommunikationsform durch ihre Hauptstruktur (Lehrer-Schüler) problematisch, denn die Lernenden ergreifen nur dann das Wort, wenn sie eine Frage beantworten oder stellen sollen. Der ganze Unterricht wird von der Lehrkraft gesteuert, die den Rahmen definiert, innerhalb dessen sich die Teilnehmer äußern. Diese „lernen dagegen nicht oder kaum, sprachlich die Initiative zu ergreifen, einen größeren Gedankenzusammenhang vorzutragen und Gesprächspartner argumentativ zu überzeugen“ (GRÜN WALDT 1998: 65). In der Tat bemerkt man heute in Burkina Faso, dass Schüler und Studierende (sogar nach 4 Jahren Germanistikstudium) nicht fähig sind, Deutsch fließend zu sprechen, obwohl sie im Unterricht Grammatik und Wortschatz beherrschen, Beispielsätze im Unterrichtsverlauf semantisch und syntaktisch richtig bilden oder schreiben und lesen können. Sie sind nicht in der Lage, befriedigend an einer Konversation teilzunehmen, um ihre Meinungen zu verteidigen. Es fehlen ihnen immer Ausdrücke, obwohl sie diese kennen, weil sie sie gelernt, aber nie in freier Rede angewendet haben. Manchmal denken sie zuerst auf Französisch nach und machen eine schnelle Übersetzung, bevor sie weitersprechen. Diese aus unseren Lehrerereferenzen stammenden Feststellungen sind eine große Lücke im Fremdsprachenunterricht Deutsch im burkinischen Schulsystem.

Wenn die Schüler Schwierigkeiten haben, in und außerhalb der Schule miteinander mündlich zu kommunizieren, sind die Methoden des Fremdsprachenunterrichts Deutsch in Frage zu stellen, weil die Ziele der Sprechfertigkeit nicht erreicht werden. Deshalb ist fraglich, ob die Schüler die richtigen Sprechübungen machen und ob die Schüler Lernstrategien gelernt haben, in der Fremdsprache weiter zu lernen. Es ist auch zu fragen, ob die im Deutschunterricht in Burkina Faso verwendete direkte Methode dem Erlernen und dem Verständnis der Fremdsprache auf lange Sicht dienlich ist. Die ganze Problematik des mündlichen

kommunikativen Kompetenzniveaus wird in dieser Frage deutlich. Sie wird von Forster (1997) analysiert. In seiner Dissertationsarbeit über *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede* bestätigt er das niedrige Kompetenzniveau der ausländischen Absolventen und Studierenden, die an der Universität des Saarlandes studieren möchten. Die Schwäche der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht außerhalb Deutschlands betrifft nicht nur die burkinische Schule, sondern auch viele andere Länder, in denen Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Darauf antwortet der Saarbrücker Sprechwissenschaftler Forster:

Wenn Lernenden Kenntnisse im Bereich Lexik und Syntax vermittelt werden, als notwendige Kenntnisse, um Alltag und Studium in Deutschland zu bewältigen, besteht geradezu eine Verpflichtung, ihnen die Möglichkeit zu geben, auf der Basis dieser „Bausteine“ miteinander sprechen (auf Deutsch) zu lernen und zu üben. Lediglich durch Informationen über Wörter und Verknüpfungsregeln erfährt niemand, wie Menschen auf Deutsch miteinander umgehen. Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation in einer anderen Sprache werden aber nicht im Grammatik-, Hörverstehens- und Leseverstehensunterricht miterworben, sondern müssen gezielt und reflektiert erarbeitet werden.“ (FORSTER 1997: 26).

Die von Forster festgestellten Schwächen bei ausländischen Deutschlernenden werden ebenfalls von dem kamerunischen Germanisten Ngatcha bestätigt. In seiner Habilitationsschrift zeigt Ngatcha die schwache mündliche Leistung von Schülern, für die teilweise die Lehrer verantwortlich seien (NGATCHA 2002: 101 ff.). Die Behandlung von bestimmten literarischen Texten wie Hörtexten und Theaterstücken kann eine Lösung sein, um die Sprechfertigkeit der Schüler im Deutschunterricht zu fördern (BATIONO 2013a, 2013b). Nach Dawidowski (2016: 124 ff.) sowie Florey u. a. (2015) wird diese Rolle der Literaturdidaktik im 21. Jh. immer deutlicher gesehen. Ebenso wie die Verwendung von literarischen Texttypen wie Märchen, Legenden, Gedichten, Romanausschnitten usw. kann auch die Behandlung von Theaterstücken zum Erwerb sprachlicher Kenntnisse beitragen.

## 2 Zur Theaterdidaktik im Fremdsprachenunterricht Deutsch

Unter den literarischen Gattungen ist das Theater eine besondere Ausdruckform, die dem Publikum naheliegt. Diese Besonderheit des Theatertextes findet schon in der Definition des Begriffs Theater ihren Ausdruck, wie FISCHER-LICHTE (2014: 7) im

Folgenden begreiflich macht:

The English word “theatre,” as in many other Indo-European languages (for example, German Theater, French théâtre, Spanish and Italian teatro, and Russian teatr), derives from the Greek word theatron, which comes from thea (“show”) or theâsthai (“to look on”). The word theatron was used to describe a gathering place for celebratory, cultic, political, and athletic events. (FISCHER-LICHTE 2014: 7)

Diese Erläuterung weist darauf hin, dass das Theater konzipiert wird, um ein Ereignis, ein Problem, usw. lebendig und spielerisch erfahren zu lassen. Um eine Wirkung auf die Zuschauer zu haben, sind hier weitere Aspekte wie Musik, Kostüme, Gestik, Dekorationen, Stimmen usw. zu betrachten.

Im Vergleich zu narrativen Formen literarischer Gattungen hat das Theater bzw. das Drama eine besondere Struktur, die einen Vorteil zum Training zur Förderung der Sprechfähigkeit der Schüler darstellt. In der Tat ist das Drama ein anderes Ausdrucksmittel, das Schüler verwenden können, um ihre Meinungen frei auszudrücken bzw. um anders zu kommunizieren. Außerdem wird das Theater zur Inszenierung und zur Aufführung bzw. zum Spielen konzipiert. Diese Eigenschaften des Theaters spielen eine besondere Rolle im Fremdsprachenunterricht, da sie es möglich machen, sprachliche und paralinguistische Kompetenzen zu entwickeln. Hier werden z.B. die non-verbale Kommunikation durch das Auftreten, die Bewegung, die Mimik, die Gestik, usw. und die para-verbale Kommunikation wie der Tonfall, die Betonung, die Artikulation, usw. erwähnt. Sie erlauben z. B., die Angst und die Schüchternheit zu überwinden und infolgedessen das Selbstvertrauen zu verstärken (vgl. SCHULZ 2003). Die Praxis der Aufführung verbessert die Aussprache der Schüler. Deshalb ist es unentbehrlich, die Struktur des Theaters richtig kennenzulernen, um dessen Inszenierung und Aufführung in der Klasse zu nutzen.

Nachdem Gabrielle Paule bemerkt hat, dass die Jugendlichen zunehmend in einer theatralisierten Gesellschaft aufwachsen, findet sie es notwendig, das Theater in den Deutschunterricht zu integrieren. In ihrem Buch *Kultur des Zuschauens* untersucht sie die Wirklichkeit, die Voraussetzungen und die Möglichkeiten einer Aufführungsrezeption im Deutschunterricht. Die Theateraufführungen werden im Deutschunterricht nie genügend verwendet, obwohl die Theaterdidaktik sich seit langem als „aufführungsbezogen“ versteht. (PAULE 2009: 11). Da das Theater eine kulturelle Sozialisation ermöglicht, sollen die Jugendlichen befähigt werden, mit den Gegebenheiten der Inszenierungsgesellschaft selbstbestimmt umgehen zu können.

Daher ist das Theater für Paule als „Baustein gelingender kultureller Sozialisation“ (ibid.: 46), als „Ort der Wahrnehmungsschulung und als Reflexionsraum gesellschaftlicher Theatralität“ zu verstehen (ibid.: 47). Diese These beruht auf einem historischen Überblick über die Dramendidaktik seit Ende der Sechziger Jahre – eine Periode, während derer Dramen immer mehr gelesen, inszeniert und gespielt wurden (ibid.: 65 f.). Dennoch bleibt die Erziehung zum Zuschauen eine Herausforderung, wie schon der Titel ihres Werkes *Die Kultur des Zuschauens* andeutet.

Das festgestellte Defizit der Verwendung des Theaters im Deutschunterricht in Burkina Faso bekräftigt die Stellungnahme von Paule. Die Akteure des Deutschunterrichts in Burkina Faso sollen also dafür sensibilisiert werden.

Für Matthias ZUCCHI (2011: 623 ff.) besteht die Praxis der Theaterdidaktik darin, Anregungen für einen unterhaltsamen DaF-Unterricht zu liefern. Er beschäftigt sich auch mit der Vermittlung sprachlicher und spezifischer landeskundlicher bzw. kultureller Kenntnisse über den deutschen Sprachraum. Am Beispiel der Erzählung »Die Falle« von Robert Gernhardt versucht Zucchi eine Aufführung durchzuführen. Ihm ist es gelungen, sprachliche, literaturwissenschaftliche und landeskundliche Lernziele miteinander zu vereinbaren.

Aus derselben Perspektive erörtert WEDEL (2010: 81) die Vorteile des szenischen Spiels im Fremdsprachenunterricht: Das szenische Spiel solle nicht nur als Kompensation für einen kopflastigen und bewegungsarmen Fremdsprachenunterricht, für wenig motivierende Lehrbuchübungen ohne Kontext, für ein ungünstiges Lernklima fungieren, sondern es solle auch als mimisches, gestisches und paralinguistisches Mittel sowie als Sprech- und Schreibimpuls Gelegenheiten zur ästhetischen Verwendung von Sprache bieten. Wedel hat völlig Recht, weil die Praxis des Theaterspielens zur Beherrschung von sprachlichen Feinheiten beiträgt. Darüber hinaus birgt der Einsatz von Theaterstücken viele weitere Potentiale für den Fremdsprachenunterricht Deutsch wie z.B. die

- Entwicklung der Motivation bei den Lernenden und ihr Interesse an der deutschen Sprache;
- Förderung der Kommunikationsfähigkeit der Schüler durch das Theaterspielen;
- Verbesserung und Förderung der Sprech- und Hörfertigkeiten;

- Abwechslung der Unterrichtsmethode und spielerisches Lernen einer Sprache;
- Erleichterung des Deutschlernens durch aktives und autonomes Lernen;
- Erhöhung der Wahrnehmungsfähigkeit;
- Persönlichkeitsbildung;
- Kooperative Teamfähigkeit;
- Konfliktfähigkeit;
- Selbstvertrauen;
- Respekt und Toleranz für das Andere / das Fremde;
- Förderung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit;
- Anerkennung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen.

Da das Drama eine spielerisch musische Lebensdarstellung ist, kann es ein gutes pädagogisches Vermittlungsverfahren darstellen. Diese Rolle des Theaters wurde von den Autoren der Regionallehrwerke *IHR und WIR* leider übersehen. Im dritten und vierten Band des Lehrwerks kann man einen Sketch eines kamerunischen Deutschclubs (vgl. 72-73) bzw. ein Theaterstück von Friedrich Dürrenmatt (147-151) lesen. Der vierte Band ist bei den Schülern aber so wenig bekannt, dass auch das Theaterstück *Die Physiker* von Dürrenmatt den meisten burkinischen Lernenden unbekannt bleibt. Darüber hinaus ist das methodische Verfahren zur Behandlung dieser Theatertexte problematisch. Die Textarbeit diesbezüglich besteht aus Fragen zum Textverständnis und zum Lesen mit verteilten Rollen. Der Theatertext wird wie eine Erzählung behandelt. Fragen über den Aufbau von Theaterauschnitten, Stile der Autoren, über Figurenkonstellationen, über die Wirkung auf die Zuschauer, usw. werden nicht betrachtet. Produktions- und Kreativitätsfragen müssten aber dazu gehören: Schüler lernen sonst nicht, Theatertexte bzw. Sketche auch zu produzieren und kreativ zu schreiben, obwohl *Die Überraschung* eine Schülerproduktion des kamerunischen Deutschclubs ist. Weitere Akte könnten von den Schülern geschrieben werden, um die Geschichte aus ihrer Perspektive zu vertiefen.

Daraus können wir schließen, dass dramendidaktische Methoden wie Vermittlung von Gattungslehre und semiotischem Ansatz, Simulierung und Inszenierung, szenische Interpretation und Aufführungspraxis sich nicht auf das Lesen

mit verteilten Rollen beschränken dürfen. Die Nichtbeachtung der genannten Ansätze und die Reduzierung des Unterrichts auf dieses Lesen lässt uns fragen, ob die burkinischen Deutschlehrer darauf vorbereitet sind, die Gesamtheit dramendidaktischer Methoden im Deutschunterricht zu nutzen. Darüber schweigen auch die Lehrwerkautoren in den Darlegungen des Lehrerhandbuchs.

Die Untersuchung der neuen Lehrwerke *IHR und WIR plus* zeigt dagegen, dass die Autoren die Rolle des Theaters beim Erwerb der Sprechfertigkeit stärker betonen. Sie berücksichtigen die Textproduktion durch Kreativität und Inszenierung. Im dritten Band des Lehrwerks *IHR und WIR plus* werden im Teil D oder Teil E in jeder Einheit Kreativwerkstätten eingeführt, um die Sprechfertigkeit der Schüler zu optimieren. Ein Beispiel bietet die folgende Seite aus dem Lehrbuch:

**1** **D**

**D** **Kreativwerkstatt**

**D1** Theaterübung „Obst und Gemüse“

a Habt ihr Lust, eine Übung aus dem Theaterworkshop „SPRACH-FLUSS“ auszuprobieren? Dann viel Spaß!

**Vorbereitung**  
Sammelt an der Tafel alle möglichen Obst- und Gemüsesorten und passende Adjektive – auch einige neue, die ihr noch nicht kennt.

**Ablauf**  
Bildet einen großen Kreis. Jeder muss jeden sehen können. Wenn ihr eine große Klasse seid, könnt ihr auch nach draußen gehen oder zwei oder drei Kreise bilden.

**Komplimente mit Obst**

- Schüler A geht nun sehr direkt, aber freundlich zu Schüler B, der auf der anderen Seite des Kreises steht.
- Kurz vor B bleibt A stehen, macht eine große, freundschaftliche Geste zu B, sagt seinen/ihren Namen und formuliert ganz freundlich ein „Obstkompliment“, z.B. „Naba, du süße Mango!“ oder „Regis, du leckere Banane!“.
- Dann stellt sich A auf den Platz von B.
- Nun geht B direkt, aber mit einem freundlichen Ausdruck zu C.
- Es ist immer eine neue Person an der Reihe, bis alle ein Kompliment gemacht haben.

Ihr solltet die Übung ziemlich schnell machen und die Person, der ihr das Kompliment macht, auch wirklich ansehen. Wichtig ist auch, dass ihr nicht „privat“ werdet oder lacht. Wie richtige Schauspieler sollt ihr das Kompliment mit dem ganzen Körper darstellen und dabei auf klare Gesten und eine deutliche Aussprache achten.

**Beschimpfungen mit Gemüse**  
A geht direkt und wütend zu B, bleibt vor B stehen und macht eine negative oder aggressive Geste. In einem unfreundlichen Ton sagt A den Namen von B und beschimpft B dann mit einem Gemüse, z.B. „Naba, du faule Kartoffel!“ oder „Regis, du alte Tomate!“.

In einer dritten Phase kann nun jeder Spieler selbst entscheiden, ob die Person auf der anderen Seite ein Kompliment bekommt oder beschimpft wird. Wichtig ist, dass jeder eine klare Haltung hat, eine große Geste macht und deutlich spricht.

b Hat euch die Übung Spaß gemacht? Was habt ihr bei dieser Übung gelernt? Sprecht in der Klasse.

Ich fand's lustig / nicht so toll / interessant / ...  
Ich muss lauter sprechen.  
Ich glaube, ich sollte ...

**Arbeitsheft 17**

**Weitere Übungen: Arbeitsheft 18-22**

18 **LEKTION 1**

**Abbildung 1:** Textauszug aus dem Lehrwerk *IHR und WIR plus*, Textbuch 3: 18

Im Text „Theaterübung *Obst und Gemüse*“ (vgl. IHR UND WIR PLUS, TEXTBUCH 3: 18) sollen die Schüler sich also darum bemühen, vom Themenbereich „Obst und Gemüse“ aus ein eigenes Theaterstück oder einen Sketch herzustellen. Die Theaterwerkstatt zielt darauf ab, die Lernenden nicht nur kreativ, sondern auch sprachlich frei zu machen. Die Schüler sollen Ideen über das Thema der Liebe zuerst sammeln, dann organisieren, danach einen Text schreiben und zuletzt inszenieren. Dafür geben die Lehrwerkautoren den Schülern Impulse über Komplimente mit Obst und über Beschimpfungen mit Gemüse.

Die Textproduktion und die Inszenierung sind in diesem Lehrwerk dominierend. Aber das Kennenlernen von authentischen deutschen oder afrikanischen Theaterautoren oder dramatischen Texten wird völlig übersehen. Im Vergleich zu alten Lehrwerken wie *Yao lernt Deutsch* oder *IHR und WIR* lernen die burkinischen Deutschlernenden die deutsche Kultur im Bereich des Theaters nicht mehr. In dem alten Textbuch *IHR und WIR IV* (vgl. 147-151) wurde z. B. der Schweizer Dramatiker Friedrich Dürrenmatt bekannt gemacht. Sein Theatertext „Die Physiker“ wurde zumindest gelesen, selbst wenn er nicht inszeniert wurde.

Der Theaterunterricht sollte auch heute und in Zukunft einem Konzept folgen, das eine Beschreibung gattungsspezifischer Strukturen zu leisten und ein entsprechendes Strukturwissen zu vermitteln vermag. Wir erwarten, dass die Lehrwerkautoren den Schülern den Aufbau eines Dramas erklären. Sicherlich hat das moderne Drama keine bestimmte Struktur, um seine Wirkung auf das Publikum zu erzielen. Die einzelnen dramatischen Abschnitte auf der Bühne werden häufig nur durch das Öffnen oder das Schließen des Vorhangs markiert. Dennoch wird zumindest das klassische aristotelische Drama in fünf Akte gegliedert (vgl. DENK und MÖBIUS 2010: 25 ff.). Beispielsweise sollten die Schüler folgende Strukturelemente eines traditionellen Dramas beherrschen:

- die Exposition, die eine bestimmte Ausgangssituation darstellt;
- den zentralen Konflikt;
- den Höhepunkt;
- die Entfaltung der Handlung und der Konflikte;
- das Ende.

Der fünfte Aufzug kann als Happy End oder als Katastrophe abgeschlossen werden. Die

Handlung kann aber auch offen bleiben.

ABRAHAM und KEPSEK (2006) entwickeln drei wichtige Konzepte zur Behandlung von dramatischen Texten im Unterricht: gattungstheoretische Konzepte, theater- und spielorientierte Konzepte, aufführungsbezogene Lektüre und produktionsorientierte Konzepte. Die gattungstheoretischen Konzepte beschreiben und analysieren die Spezifität der Gattungen durch ihre Strukturen. Hier lernen die Schüler im Deutschunterricht die Besonderheit des Dramas kennen. Leider fehlen die gattungstheoretischen Konzepte im Lehrwerk *IHR und WIR plus*.

Konzepte, die das dramatische Geschehen bzw. das Theaterspiel in unterschiedlicher Art und Weise hervorheben, spielen in diesem Werk dagegen eine größere und angemessene Rolle.

Im Mittelpunkt der aufführungsbezogenen Lektüre stehen vor allem Inszenierungsentwürfe und Aufführungsmöglichkeiten. Die produktionsorientierten Konzepte verweisen auf textproduktive Verfahren, die zur Produktion von neuen Texten führen.

Hans LÖSENER (2005) betont die Inszenierung im Deutschunterricht. Er unterscheidet drei verschiedene Formen der Inszenierung: aufgeführte Inszenierung, mentale Inszenierung und implizite Inszenierung. Lösener legt den Akzent auf die Inszenierung nach der Lektüre. Die Autoren des Lehrwerks *IHR und WIR plus* fügen die Inszenierung durch die Übung in ihrer „Theaterwerkstatt“ für die Lernenden bei.

Unter der aufgeführten Inszenierung bzw. dem Bühnenstück versteht man die Inszenierung, die auf einer Bühne durchgeführt wird. Dazu gehört auch die musikalische Ausübung, die die Inszenierung begleitet (vgl. LÖSENER 2005: 298 ff.). Auf jeden Fall beinhaltet die Inszenierung eines Dramas auf einer Theaterbühne viele Figuren und Realisierungsaspekte, wie z. B. die Bearbeitung des Stückes, die Besetzung der Rollen, die Herstellung des Bühnenbildes, das Anfertigen der Kostüme und die Regie (vgl. SCHWEIKLE & SCHWEIKLE 1990: 221).

Die mentale Inszenierung hingegen realisiert sich im Kopf des Lesers von dramatischen Texten. Genauer erklärt, geht es um eine textuelle Inszenierung, die darin besteht, Dramentexte lesen zu können und eine Vorstellung von der Spielpraxis im Theater zu haben (vgl. LÖSENER 2005: 300 f.).

Die implizite Inszenierung bezieht sich sprachlich auf die Textebene. Sie stellt

aber auch die Gesamtheit der Inszenierungsgrößen wie z. B. Raum, Sprache, Körper, Bewegung, Haltungen, usw. dar, die in einem dramatischen Text berücksichtigt werden müssen (vgl. LÖSENER 2005: 302 f.).

Im *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik* wird die seit 1990 ernsthaft und wissenschaftlich betrachtete Inszenierung als

Prozess der Erarbeitung und Aufführung eines Dramas bezeichnet. [...] Dabei wird neben augenscheinlichen Unterschieden zwischen Theater und Unterricht (z. B. Lehrerrolle, Zwangssituation Schule) die Parallele vor allem in der Tatsache gesehen, dass in beiden Fällen Themen, Inhalte und Sachverhalte aus dem natürlichen (Lebens-) Kontext herausgelöst, akzentuiert und verdichtet, also inszeniert werden, um sie einer bewussten Reflexion zugänglich zu machen. (SURKAMP 2010: 116)

Im *Metzler Literatur Lexikon* erscheint die Inszenierung außerdem als

Einrichtung und Einstudierung eines Bühnenstückes (Schauspiel und Oper) für eine Aufführung auf dem Theater. Die Inszenierung umfasst die Bearbeitung des Stückes (Bühnenbearbeitung, Bühnenmanuskript), die Besetzung der Rollen, die Herstellung von Bühnenbild und Kostümen, die Regie (Wortregie, Bewegungsregie, Szenenregie); hinzu kommt die musikalische Einstudierung (SCHWEIKLE & SCHWEIKLE 1990: 221).

Auf jeden Fall ist die Inszenierung von Theaterstücken im Deutschunterricht eine der besten Strategien, nicht nur um die Inhalte von Theatertexten besser zu erschließen und in die Praxis umzusetzen, sondern auch um ein sehr wichtiges, ja unentbehrliches Unterrichtsziel, die verbesserte Aussprache der Schüler innerhalb und außerhalb der Schule, zu erreichen. Die Inszenierung trägt nach Schewe (2011: 20 ff.) zum performativen Fremdsprachenunterricht entscheidend bei.

Im folgenden Fallbeispiel wird versucht, einen Sketch im Deutschunterricht zu entwerfen, wobei die didaktischen Verfahren zur Vermittlung von Methoden und Theorien einbezogen werden.

3 Fallbeispiel: Behandlung des Sketchs *Die Überraschung*

**D Erweiterung**  
Einheit 6

*Die Überraschung*

PERSONEN:

**NDIAGA** Aidas Vater  
**FATOU** Ndiagas Frau  
**AIDA** deren Tochter  
**ABLAYE** Ndiagas alter Freund  
**MAMADOU** Ablayes Sohn



**NDIAGA** Fatou! Fatou!  
**FATOU** Ja, bitte, Ndiaga?  
**NDIAGA** Fatou, wer ist hier der Herr im Hause?  
**FATOU** Du bist der Herr im Hause, Ndiaga. Natürlich du!  
5 **NDIAGA** Wer also gibt hier die Befehle?  
**FATOU** Du, Ndiaga. Du allein. Kein anderer.  
**NDIAGA** Dann hör gut zu, Fatou. Du sagst deiner Tochter, daß sie meinen alten Freund Ablaye heiraten wird. Sag ihr auch, daß ich sie ab jetzt nicht mehr mit dem jungen Mamadou zusammen sehen will!  
10 **FATOU** Verstanden! ... Aber, Liebling, ... ich habe Angst.  
**NDIAGA** Angst? Wieso?  
**FATOU** Schatz ... Ich fürchte, sie wird nicht gehorchen.  
**NDIAGA** Quatsch! ... Mir nicht gehorchen?  
**FATOU** Ja ... Weil sie Mamadou sehr liebt. Die beiden möchten heiraten.

80 – achtzig –

Abbildung 2: Textauszug aus dem Lehrwerk IHR und WIR III, Textbuch, S. 80

**Erweiterung D**  
Einheit 6

15 **NDIAGA** Heiraten? Ohne mich zu fragen? ... Sie soll sofort kommen!

**FATOU** Aida! Aida! ... Kommst du mal?

**AIDA** *(Kommt.)* Ja?

**NDIAGA** Also ??? Also ... was ist ???

20 **AIDA** Vater ... Ich ... Weißt du ... Ich habe einen Freund ... Darf er mal kommen? ... Ich möchte ihn dir gern vorstellen, Vater. ... Mamadou?

**MAMADOU** *(Tritt auf.)* Guten Tag. Ich bin Mamadou. Aida hat mich eingeladen. Ich möchte Ihnen etwas sagen. Aida und ich ... Wir lieben uns ... und wollen heiraten.

25 **NDIAGA** Was? Ein Student ohne Beruf? Ohne Geld? Ein Nichts? ... Ein Nichts wagt, so etwas zu wollen? Quatsch! So ein Unsinn! ... Kommt überhaupt nicht in Frage! Blödsinn! Meine Tochter heiratet Ablaye! ... Das ist beschlossene Sache!

**AIDA** Ablaye ???

**NDIAGA** Ja, meinen alten Freund Ablaye. Kennst du diesen bekannten, reichen Händler nicht?

30 **MAMADOU** *(Zum Publikum.)* Aida soll Ablaye heiraten? Den bekannten und reichen Händler? Also ... meinen Vater ... Das kann ich nicht glauben! ... Ich bin es, der Aida heiraten will. Es wird mir schon gelingen ... Hm ... Ich habe da schon eine Idee! Ich lauf schnell nach Hause.

**FATOU** Weißt du, Aida ... Im Prinzip hat Vater ja recht. Von Liebe allein kann man nicht leben. ... Und jetzt hör auf zu heulen! Bitte!

35 **AIDA** *(Leise zu FATOU.)* Mama, eines ist sicher ... Diesen alten Mann da heirate ich nie. Wir leben doch nicht im vergangenen Jahrhundert. *(Mit NDIAGA und FATOU ab.)*

**MAMADOU** *(Allein mit ABLAYE.)* Vater! Vater! Ich habe eine Überraschung für dich! Ich heirate.

**ABLAYE** Oh! Endlich! Gratuliere! Ich freue mich für dich. ... Und wen hast du vor zu heiraten?

**MAMADOU** Ein junges, intelligentes und schönes Mädchen, das ich sehr mag.

**ABLAYE** Und was sagen die Eltern dazu?

40 **MAMADOU** Wir lieben uns und wollen heiraten.

**ABLAYE** Das ist ein Grund zur Freude. Du hast mein Einverständnis und meinen Segen.

**MAMADOU** Großartig! Danke, Vater! Bin ich glücklich! ... Vater ... Wirklich?

**ABLAYE** Natürlich. Ich bin einverstanden. Ehrenwort! Du heiratest das Mädchen, das du liebst. Und das dich liebt. Gehen wir doch sofort zu den Eltern.

45 *(Geht mit MAMADOU in Richtung NDIAGAS Haus.)* ... Sag mal, mein Sohn, wo gehen wir eigentlich hin? Ist da nicht Ndiagas Haus? Wohnt da etwa das Mädchen, das du liebst?

**MAMADOU** Laß uns doch hineingehen, Vater! ... Guten Tag! ... *(Zu FATOU.)* Mein Vater möchte gern mit dem Herrn des Hauses sprechen.

**FATOU** Ich rufe ihn sofort ...

50 **MAMADOU** ... Und auch seine Tochter, bitte!

**AIDA** *(Kommt mit NDIAGA herein. Stellt sich neben MAMADOU.)*

**ABLAYE** Was ist das denn? Himmel! Um Gottes willen! Was soll das denn bedeuten? Ich verstehe die Welt nicht mehr! ... Mamadou und Aida? Das darf doch nicht wahr sein! ... Verrat! ... Betrug! ... Und ich? *(Fällt hin.)*

nach einem Sketch des Deutschclubs CEM Ababacar Sy, Tivaouane

► Ü 18, 19

– einundachtzig – 81

Abbildung 3: Textauszug aus dem Lehrwerk IHR und WIR III, Textbuch, S. 81

### 3.1 Rechtfertigung der Textauswahl

Dieses Theaterstück ist eine Produktion eines kamerunischen Deutschclubs. Es behandelt einerseits die Krise der traditionellen afrikanischen Kultur im Kontakt mit der Moderne und andererseits den Generationenkonflikt. Der alte Ndiaga will seine Tochter Aïda mit seinem alten Freund Ablaye verheiraten. Die Tochter ist dagegen, weil sie in den Sohn Ablayes verliebt ist. Die beiden Alten wissen nicht, dass die beiden Jugendlichen sich entschlossen haben zu heiraten, bis zum Tag, an dem Ablaye erfährt, dass er und sein Sohn dieselbe Frau heiraten möchten, was die „Überraschung“ erklärt.

### 3.2 Didaktische Überlegung

Die Tatsache, dass der Text von Schülern geschrieben und gespielt ist, ist bereits motivierend für die Lernenden. Das Thema der Zwangsheirat interessiert die Schüler, weil sie selbst häufig mit diesem Problem konfrontiert sind. Auf der lexikalischen Ebene enthält das Stück keine schwierigen Wörter für eine Abitur-Klasse in Burkina Faso. Dieses Stück kann auch in einer 11. Klasse (Première) behandelt und gespielt werden. Obwohl dieser Theatertext nicht mehr im Lehrwerk *IHR und WIR plus* steht, können die Lehrer ihn trotzdem als literarischen Text für bestimmte Unterrichtsziele behandeln.

### 3.3 Realisierung im Unterricht

#### *Unterrichtsziele*

Am Ende des Unterrichts sollen die Schüler fähig sein:

- den Text global zu verstehen;
- die Zusammenfassungs- und die Übersetzungsübung im Schülerarbeitstext über das Theaterstück zu beherrschen;
- einen Dialog zwischen Aïda und Mamadou zu erstellen;
- die dramatischen Figuren zu charakterisieren;
- sich einige Dialoge der Figuren anzueignen und sie zu spielen;

- die Sprach- und Stilarbeit des Textes zu analysieren;
- den Text auf der Bühne aufzuführen;
- den Text zu inszenieren.

### *Erster Unterrichtsschritt*

Der Lehrer liest den Text vor. Dann lesen die Schüler mit verteilten Rollen.

### *Zweiter Unterrichtsschritt: Fragen zum Textverständnis*

Das Verständnis eines Theaterstücks unterscheidet sich grundsätzlich nicht von anderen literarischen Texten. Da es sich aber um einen Dialogtext handelt, verlangt das Lesen eines Theaterstücks mehr Aufmerksamkeit, um die Figurenperspektiven zutreffend zu erschließen. Als Strategie zum Verstehen des Textauszugs „Die Überraschung“ kann der Lernende versuchen, nach dem Lesen des Textes folgende Fragen zu beantworten:

#### 1. Wovon handelt der Text?

Diese erste Frage, obwohl sehr allgemein und traditionell, hilft dem Lernenden dennoch, den gelesenen Text zusammenzufassen. Dies ist der erste Schritt der Textanalyse. Der Lernende kann den Textauszug ästhetisch optimal nur rezipieren, wenn er den Inhalt des Textes wiedergeben kann. Darüber hinaus kann der Lernende den Text mit eigenen Wörtern nur zusammenfassen, wenn er ihn verstanden hat.

Nach dieser Inhaltswiedergabe kann der Lernende weitere Fragen beantworten, die Leitfragen zum ersten Verstehen des Textes sind. Ziel eines solchen Verfahrens ist es, die Schüler darauf vorzubereiten, später selbst Fragen zu einzelnen Textpassagen zu stellen, um sie richtig zu verstehen. So lernen die Schüler, literarische Texte im Sinne der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik Bredellas und Burwitz-Melzers (2004) zu analysieren. Dabei soll der Schüler persönliche Kommentare sowie Details vermeiden und die Zusammenfassung im Präsens schreiben. Sie kann wie folgt eingeführt werden: „Im Textauszug aus dem kamerunischen Deutschclub geht es um eine Zwangsheirat / einen Generationenkonflikt.“

Nach der Inhaltsangabe vertieft der Schüler das Verständnis des Theaterstücks, indem er folgende Fragen beantwortet:

2. Wie viele dramatische Personen gibt es in diesem Theaterstück? Nennen Sie sie!
3. Wer ist Mamadou?
4. Warum fragt Ndiaga seine Frau, wer der Herr im Hause ist?
5. Warum will Ndiaga seine Tochter Aïda nicht mehr mit dem jungen Mamadou zusammen sehen?
6. Warum kann Aïda ihrem Vater nicht gehorchen?
7. Wie reagiert Ndiaga, als er Mamadou sieht?
8. Worin besteht die Überraschung in diesem Stück?

### *Dritter Unterrichtsschritt: Charakterisierung*

Im ersten Arbeitsschritt sollte der Schüler keine Meinung äußern und sich auf den Text beschränken. In der Phase der Textanalyse, also der Charakterisierung, soll er nun vom Textauszug ausgehen, um seine Meinung über die Erzählfiguren zu äußern. Die Charakterisierung der Figuren ist eine Strategie, die Kritikfähigkeit der Lernenden und Leser auszubilden, da diese sich gegen oder für das Verhalten der Figuren positionieren können. Sie können die soziale Situation, den Familienstand und den Beruf der Figuren analysieren sowie deren Beziehungen mit den anderen Personen des Textauszugs. Hier wird betont, dass die Lernenden im Präsens schreiben sollen. Die folgende Aufgabe ist nur als einführendes Beispiel zu verstehen. Interessant wäre es dann aber auch, wenn die Lernenden davon ausgehend die Personenkonstellation in Arbeitsgruppen erweitern würden.

1. Wie charakterisieren Sie Ndiaga?

<b>Textpassagen Charaktermerkmal</b>	
„Fatou, wer ist hier der Herr im Hause?“ (Z. 3)	_____
„Wer also gibt hier die Befehle?“ (Z. 5)	_____
„Angst? Wieso?“ (Z. 11)	_____
„Quatsch! ... Mir nicht gehorchen?“ (Z. 13)	_____
„Also ??? ... Also ... Was ist ...?“ (Z. 19)	_____

**Abbildung 4:** Charakterisierung der Figur Ndiaga

*Vierter Unterrichtsschritt: Figurenkonstellation*

1. In welcher Beziehung stehen folgende dramatische Personen zueinander? Wählen Sie unter folgenden möglichen Beziehungen die für die Figuren passenden aus. (Gemeinsame Interessen, Schüler-Lehrer-Beziehung, Eltern-Kind-Beziehung, Geschäftsbeziehung, Liebesbeziehung, Ehebeziehungen, Familienbeziehung, kollegiale Beziehung, bäuerliche Beziehungen, Freundschafts-Beziehung, Feindschafts-Beziehung, Verwandtschafts-beziehung, Vater-Sohn-Beziehung, Mutter-Sohn-Beziehung, Mutter-Tochter-Beziehung, Vater-Tochter-Beziehung usw.).
2. Nach dem Misserfolg des Heiratsprojekts von Aïda und Ablaye:

Welche Beziehungen könnten zwischen folgenden Figuren bestehen?

<b>Figuren Welche neuen Beziehungen?</b>	
a. Ndiaga und Fatou?	_____
b. Ndiaga und Aïda?	_____
c. Ndiaga und Mamadou?	_____
d. Ndiaga und Ablaye?	_____
e. Mamadou und Ablaye?	_____
f. Mamadou und Fatou?	_____
g. Fatou und Aïda?	_____
h. Fatou und Ablaye	_____
i. Ablaye und Aïda?	_____

Abbildung 5: Figurenbeziehungen

<b>Textpassagen Charaktermerkmal</b>	
„Ja, bitte, Ndiaga?“ (Z.2)	_____
„Du bist der Herr im Hause, Ndiaga. Natürlich du! (Z.4)	_____
„Du Ndiaga. Du allein. Kein anderer.“ (Z.6)	_____
„Verstanden! ... Aber, Liebling, ... ich habe Angst.“(Z.10)	_____
„Ja ... Weil sie Mamadou sehr liebt. Die beiden möchten heiraten.“ (Z.14)	_____

Abbildung 6: Charakterisierung der Figuren

*Fünfter Unterrichtsschritt: Sprach- und Stilarbeit*

Die Sprach- und die Stilarbeit sind wichtige Aufgaben bei der Analyse literarischer Texte, weil die Literarizität und die Ästhetizität eines Textes von der Sprache bestimmt werden, sowie der Stil die Besonderheit eines Schriftstellers im Unterschied zu einem anderen ausmacht. Deshalb soll hier betont werden, wie wichtig es ist, diese Besonderheit literarischer Texte zu erkennen und zu beschreiben. Die folgenden Fragen gelten nur als Leitfragen, um den Schülern zu helfen, sich die verschiedenen Schreibweisen bewusst zu machen. Ein anderer Grund zur Analyse der Sprach- und Stilmittel liegt darin, dass die Autoren für den jeweiligen Text bestimmte Sprach- und Stilmittel ausgewählt haben. Die Sprach- und Stilarbeit führen also zum Erkennen der Schreibweise der Autoren durch die Wort-, die Ausdrucks- und die Stilauswahl. Das Bewusstwerden und die Beherrschung der Schreibweise haben zur Folge, dass die Schüler nicht nur die Textvorlage besser verstehen, sondern auch das eigene kreative Schreiben verbessern können.

1. Was meinen Sie zur Länge der Sätze?
2. Welche Figur verwendet lange / kurze Sätze? Warum?
3. Wie beschreiben Sie den Satzbau? (einfach, kompliziert, ...)
4. Welche Satzarten werden meistens verwendet? (Aussage-, Ausrufe-, Fragesätze, ...)
5. Klassifizieren Sie die meisten Wortarten je nach den Figuren! Was bemerken Sie?
6. Gehen Sie von diesen Wortarten aus, um den Ton zwischen den Figuren zu vergleichen!
7. Welche Wirkung geht davon aus?
8. Welchen Eindruck machen Aïda, Mamadou und Ablaye auf Sie?
9. Identifizieren Sie die Aussagen in Klammern. Wann werden diese Klammern benutzt und welche Funktion haben sie im Text?
10. Finden Sie Textpassagen, die folgende Stilmittel illustrieren! Geben Sie bitte die Zeilen an!

Abbildung 7: Stilarbeit

<p><b>Stilmittel Textpassagen Zeile</b></p> <p>Rhetorische Frage _____</p> <p>Wiederholung _____</p> <p>Monolog _____</p> <p>Alliteration _____</p> <p>Diminutiv _____</p> <p>.....</p>
---

### *Sechster Unterrichtsschritt: Weiterschreiben*

Gruppenarbeit: Gehen wir von der These aus, dass der Teil dieses Theaterstücks den ersten Akt bildet. Das Stück ist also noch nicht zu Ende. An der Stelle des kamerunischen Deutschclubs stellen Sie sich den zweiten Akt des Stückes vor und schreiben die fehlende Folge der „Überraschung“ weiter! Benutzen Sie bitte die Charakterbeschreibung der Figuren und deren neue Beziehungen (vgl. vorstehende Übungen).

Anweisungen: Arbeiten Sie in Kleingruppen von sechs Schülern. Interessant wäre es, wenn die Rolle von Fatou und Aïda von Schülerinnen geschrieben würde. Bilden Sie bitte kurze und deutliche Sätze. Beachten Sie bitte die Interpunktionszeichen genau wie im Text, da sie die Gefühle der Personen ans Licht bringen. Lassen Sie bitte das Ende Ihres Stückes offen wie „die Überraschung“ in der Fassung des kamerunischen Deutschclubs.

Das beste Stück wird belohnt (+ 2 Punkte an jedes Mitglied der Gruppe).

Im Plenum können Lehrer und Schüler das beste Stück noch einmal zusammen verbessern, damit sie gemeinsam eine passende Folge der „Überraschung“ produzieren. Dann können die Schüler ihren eigenen Text spielen. Nach den ersten Spielen kann das Stück erneut überarbeitet werden, bevor der Lehrer den offiziellen Text tippt bzw. tippen lässt. Weitere Jahrgänge können diesen analysieren, zusammen mit dem ersten Akt spielen und darüber hinaus einen dritten oder vierten Akt vorschlagen.

*Siebter Unterrichtsschritt: Stellungnahme*

1. Diskussionsfrage zum Erwerb der Sprechfertigkeit: Fatou vertritt folgende Meinung: „Von Liebe allein kann man nicht leben“ (Z. 33). Was würden Sie an der Stelle von Aïda tun? Den armen berufslosen Studenten oder den alten reichen Händler heiraten? Bilden Sie zwei Gruppen. Jede Gruppe vertritt ihre Meinung auf:

- der traditionellen Ebene;
- der sozialen Ebene;
- der religiösen Ebene;
- der ökonomischen Ebene;
- aus weiteren Gründen.

<b>Gruppe A</b>	<b>Gruppe B</b>
Ich heirate den berufslosen Studenten, weil:	Ich heirate den reichen alten Händler, weil:
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**Abbildung 8:** Stellungnahme der Schüler über die Entscheidung von Aïda und Mamadou

2. Einzelarbeit: An der Stelle von Mamadou: Was würden Sie tun? Würden Sie Ihren Vater die Frau heiraten lassen oder würden Sie wie Mamadou reagieren? Begründen Sie Ihre Antwort! Ihr Text soll als ein Akt betrachtet werden.

Zur besseren Behandlung der Themen in Gruppen- oder in Einzelarbeit sind folgende Strategien in Betracht zu ziehen.

Die Schüler können zuerst klarstellen, ob sie (bzw. *wer*, im Falle einer Gruppenarbeit) völlig mit der Meinung Fatous (den alten reichen Händler zu heiraten) oder völlig mit Mamadous Stellungnahme (seinen Vater die Frau nicht heiraten zu lassen) übereinstimmen. Sie können auch erläutern, inwiefern sie teilweise oder völlig dagegen sind. Sie können die verschiedenen Argumente und Gedanken in einem Brainstorming sammeln und dann von wenig wichtig bis sehr wichtig ordnen. Formulierungen wie „der Lehrer versteht das schon“, „der Lehrer weiß das schon“, oder

„der Lehrer versteht mich, wenn ich so oder so schreibe“ usw. sollten vermieden werden.

Ein solches Verfahren zielt darauf ab, den Schülern zu ermöglichen, den von ihnen selbst produzierten Text gedanklich zu strukturieren, damit sie interessante Texte schreiben können. Sie sind aber frei, anders zu verfahren.

### 3.4 Verfahren zur Inszenierung

Der Lehrer hilft den Schülern den Theatertext nach dem Inszenierungsmodell von Hans LÖSENER (2005) zu inszenieren: aufgeführte Inszenierung, mentale Inszenierung und implizite Inszenierung. Auf der jeweiligen Inszenierungsebene können die Schüler die verschiedenen Rollen mit passenden Personen besetzen. Sie suchen eine Liebesmusik, die die Inszenierung begleiten kann. Sie denken an die Kostüme der Hauptfiguren Ndiaga, Ablaye, Fatou, Aïda, Mamadou. Die Figuren gehören der islamischen Religion an und die Kostüme können diese kulturelle Dimension verdeutlichen. Darüber hinaus sollen die Lernenden die Wortregie, die Bewegungsregie und die Szenenregie beherrschen. Weitere Materialien werden auch für die Bühnenbearbeitung notwendig.

Die mentale Inszenierung besteht darin, den Sketch *Die Überraschung* mehrmals und laut zu lesen, um sich den Text anzueignen und die zugeteilte Passage wiedergeben zu können. Diese Phase der Inszenierung, die wir als Phase des Auswendiglernens kennen, scheint eine der komplexesten zu sein. Wenn die Schüler ein Wort oder eine Textpassage während des Spiels vergessen, kann die ganze Aufführung scheitern. Deshalb ist es notwendig, dass die Schüler den Text vor- und nachsprechen, so dass sie eine sehr genaue Vorstellung von dem Spiel haben.

Was die implizite Inszenierung angeht, sollen die Schüler z. B. noch einmal an den Raum, an die Vorhänge, an Musikmaterialien, usw. denken. Dazu gehören die Bearbeitung der Aussprache, des Körpers und der Gestik, ohne die Bewegungen, die Haltungen, usw. zu vergessen. Sie sollen trainieren, die Worte richtig zu artikulieren, damit der deutsche Akzent getroffen wird. Diese Ausspracheschulung führt zur Beherrschung der Hörverständnisfertigkeit. Indem die Schüler die besten Artikulationen der Mitschüler hören, bemühen sie sich die eigene zu verbessern.

Bevor die Sketchtruppe auf die Bühne geht, soll der Lehrer als Regisseur sicher sein, dass die Schüler den Sketch sehr gut sprachlich, aussprachlich, und gestisch

beherrschen. Die Bühne ist nicht nur der Ort, an dem die Schüler die Beherrschung der Sprache zeigen, sondern auch eine Gelegenheit die Sprache lebendig werden zu lassen, um das Publikum zu beeindrucken. Die Art und Weise der individuellen und gemeinsamen Haltung sollte auch das Interesse, die Aufmerksamkeit und die Reflektion der Zuschauer über die dargestellten Themen der Zwangsheirat, der Polygamie, den Generationenkonflikt, usw. erwecken. So verbessert der Schüler seine Aussprache und die Geläufigkeit der Sprache und leistet zugleich einen Beitrag zu bewusster Lebensgestaltung. Was die Schüler in traditionellem Unterricht in der Klasse gelernt haben, wird auf der Bühne lebendig und anregend.

## Schlussfolgerung

In einem mehrsprachigen Unterrichtskontext (BATIONO 2016a, 2016b), in dem Deutsch als Fremdsprache außerhalb Deutschlands vermittelt wird, scheint die Sprechfertigkeit schwierig zu erwerben. Die Erklärung dieses Defizites des mündlichen Ausdrucks bei den burkinischen Deutschlernenden besteht darin, dass sie außerhalb der Unterrichtsklassen bzw. außerhalb der Schule nicht genügend miteinander Deutsch sprechen.

Hier spielt die Literatur eine wichtige Rolle bei der Verbesserung des Erwerbs sprachlicher und kultureller Kompetenzen der Lernenden (vgl. BATIONO 2015c). Das Theater, als besondere literarische Gattung, ist geeigneter als die anderen literarischen Gattungen zum Erwerb der Sprechfertigkeit. Sie trägt nicht nur bei, den mündlichen Ausdruck zu verbessern, sondern auch die Angst zu zähmen, die Feinheiten der Sprache zu verstehen und die paralinguistischen Kompetenzen zu beherrschen.

Deshalb sollten die Lehrwerkautoren den Lernenden und Lehrenden theoretische Konzepte und pädagogische Methoden bezüglich der Theaterdidaktik zur Verfügung stellen. Jenseits der Theaterwerkstätte im Lehrwerk *IHR und WIR plus* brauchen die Schüler theoretische Orientierungen, wie z. B. die Unterscheidung zwischen der aufgeführten, mentalen und impliziten Inszenierung. Es ist auch von Bedeutung, dass sie den Aufbau des Dramas nach den klassischen aristotelischen Theorien lernen, um die klassischen Theaterstücke besser verstehen und interpretieren zu können. Darüber hinaus wird hier für authentische deutschsprachige Dramatiker im Unterricht Deutsch

als Fremdsprache in Burkina Faso plädiert, um die deutschsprachigen Kulturen durch die Literatur besser kennen zu lernen.

Von der These ausgehend, dass literarische Texte unverzichtbar sind, plädieren wir auch dafür, dass literarische Textausschnitte in den alten Lehrwerken wie *Yao lernt Deutsch* oder *IHR und WIR* benutzt werden, um Unterrichtsziele zu erreichen. Aus dieser Perspektive wurde der Sketch *Die Überraschung* im alten Lehrwerk *IHR und WIR* untersucht, um die Potenziale des Theatertextes zum Erwerb der sprachlichen und paralinguistischen Kompetenzen aufzuzeigen. Die Schüler werden trainiert, den Sketch aus anderen Perspektiven weiter zu schreiben, um weitere Akte zu diesem Theatertext hinzuzufügen.

Solch ein Verfahren mit Theatertexten im Fremdsprachenunterricht Deutsch außerhalb Deutschlands kann die Deutschlernenden anregen, sich stärker für die deutsche Sprache und Kultur zu interessieren, damit sie – im besten Fall – später deutschsprachige Schriftsteller werden. Diese Motivation kann zur Theatralisierung von narrativen Texten bzw. Lehr- und Lernprozessen (vgl. KOCH u. a. 1995) und zur Dramapädagogik (WOLFERSDORF 1984, HALLET & SURKAMP 2015) beitragen.

## Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, Ulf; KEPSEK, Matthis. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2., durchges. Aufl. Berlin, Schmidt, 2006.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Textbuch 1*. München, Goethe-Institut, 2008.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Arbeitsheft 1*. München, Goethe-Institut, 2008.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Textbuch 2*. München, Goethe-Institut, 2009.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Arbeitsheft 2*. München, Goethe-Institut, 2009.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; u. a. *IHR und WIR plus. Textbuch 3*. München, Goethe-Institut, 2011.
- ANOUMATAACKY, Moussa; KPOGLI, Essi; NDAO, Malick; Malick ; u. a. *IHR und WIR plus. Arbeitsheft 3*. München, Goethe-Institut, 2011.
- AUSTIN, John, *How to do things with words?* Oxford, Clarendon Press, 1962.
- BATIONO, Jean-Claude. Rôle de la littérature dans le développement de la compétence communicationnelle en cours d'allemand au Burkina Faso. *Revue Multilingual* 1, 2013a, 69-79.
- BATIONO, Jean-Claude. Littérature et Interculturel: l'usage de la bande dessinée en classe d'allemand au Burkina Faso. *Revue Wiire* 00, 2013b, 15-41.

- BATIONO, Jean-Claude. Märchen in DaF als Lern- und Kulturgut. Am Beispiel einer Abitursklasse in Burkina Faso. In: *Nouveaux Cahiers d'Allemand* 33(1), 2015a, 39-52.
- BATIONO, Jean-Claude. Entwurf einer Übersetzungsdidaktik literarischer Texte im DaF-Unterricht in Afrika südlich der Sahara. In: *Mont Cameroun* 10/11/2015b, 59-77.
- BATIONO, Jean-Claude. Kulturelles Gedächtnis und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht. Einsatz des Brandenburger Tors im Deutschunterricht in Burkina Faso. In: *Info-DaF* 42(6), 2015c, 558-575.
- BATIONO, Jean-Claude. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen in Afrika: Sprachpolitik und Sprachverwendung im Bildungssystem Burkinas. In: *German as Foreign Language Journal* 2, 2016a, 104-123.
- BATIONO, Jean-Claude. De la langue nationale à la langue étrangère: esquisse d'une didactique du plurilinguisme et de l'intercompréhension en cours d'allemand au Burkina Faso. *Revue WIIRE*, actes du 10<sup>ème</sup> colloque interuniversitaire: langues, cultures et citoyenneté, du 05 au 8 novembre 2015 à l'Université de Koudougou, 2016b, 13-38.
- BISCHOF, Monika; KESSLING, Viola; KRECHEL, Rüdiger. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Fernstudieneinheit 3. München, Goethe-Institut, 1999.
- BREDELLA, Lothar; METZLER-BURWITZ, Eva. *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen, Gunter Narr, 2004.
- DAWIDOWSKI, Christian. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2016.
- DIALLO, Mbaye; FALL, Mariama ; NATABOU, Benoît; u. a. *IHR und WIR. Textbuch 3*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1993.
- DIALLO, Mbaye; FALL, Mariama ; NATABOU, Benoît; u. a. *IHR und WIR. Arbeitsheft 3*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1993.
- DENK, Rudolf; MÖBIUS, Thomas. *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin, Erich Schmidt, 2010.
- EISMANN, Volker; THURMAIR, Maria. „Literatur für Lerner.“ Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: WIERLACHER, Alois u. a. (Hrsg.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München, Iudicium, 1993, 373 - 389.
- EVEMBLE, Pierre B.; KAUP, Lothar; NYANKAM, Jean; u. a. *IHR und WIR BAND 4*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1995.
- FISCHER-LICHTE, Erika. *The Routledge Introduction to Theatre and Performance Studies*. London and New York, Routledge, 2014.
- FLOREY, Soya; CORDONIER, Noël; RONVEAUX, Christophe; HARMASSY, El Soumya. *Enseigner la littérature au début du XXIe siècle. Enjeux, pratiques, formations*. Bruxelles, Peter Lang, 2015.
- FORSTER, Roland. *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede*. St. Ingbert, Röhrig Universitätsverlag, 1997.
- GRÜN WALDT, Hans Joachim. Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikationsübungen. *Der Deutschunterricht* 1, 1998, 65-73.
- HALLET, Wolfgang; SURKAMP, Carola. *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier, Wissenschaftlicher Verlag, 2015.
- HARTENBURG, Jörg; KONE, Mamadou; OUATTARA, Moussa u. a. *IHR und WIR. TEXT- UND ÜBUNGSBUCH 1*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1992.
- HARTENBURG, Jörg; KONE, Mamadou; OUATTARA, Moussa u. a. *IHR und WIR. TEXTBUCH 2*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1993.
- HARTENBURG, Jörg; KONE, Mamadou; OUATTARA, Moussa u. a. *IHR und WIR. Arbeitsheft 2*. Hamburg, Buchverlag Otto Heinevetter, 1993.
- KAST, BERND. Literatur im Anfängerunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die*

- Praxis des Deutschunterrichts* 11, 1994, .
- KOCH, Gern; BÜLOW-SCHRAMM, Marget; GIPSER, Dietlinde. *Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen*. Berlin, Schibri, 1995.
- LÖSENER, Hans. Konzepte der Dramendidaktik. In: LANGE, Günter Lange; WEINHOLD, Swantje Weinhold (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, 2005, 297-318.
- NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. 8. Auflage. Berlin u. a, Langenscheidt, 2002.
- NGATCHA, Alexis. *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära*. Frankfurt a. M. u. a, Peter Lang, 2002.
- PAULE, Gabrielle 2009. *Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München, kopaed, 2002.
- SCHEWE, Manfred. „Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern- Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur“. In: KÜPPERS, Almut Küppers ; SCHMIDT, Torben ; WALTER, Maik (Hrsg.). *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig, Bildungshaus Schulbuchverlag, 2011, 20-31.
- SCHULZ, Hans-Peter. *Von persönlichen Selbsterdeckung zu ästhetischer Gestaltung. Theaterpädagogische Arbeit mit Gruppe – ein Beitrag zu einer integrierten pädagogischen Theorie des Selbst*. Baden-Baden, Deutscher Wissenschafts-Verlag, 2003.
- SCHWEIKLE, Günther; SCHWEIKLE, Irmgard. *Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen*. Stuttgart, Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1990.
- SEARLE, John R. *Speech acts*. Cambridge, University Press, 1969.
- SURKAMP, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. Berlin, J.B. Metzler, 2010.
- TANGER, Gustav. Muß der Sprachunterricht umkehren? Ein Beitrag zur neusprachlichen Reformbewegung im Zusammenhang mit der Überbürdungsfrage [1888]. In: HÜLLEN, Werner (Hrsg.). *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979, 32-60.
- VIËTOR, Wilhelm. Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage [1882]. In: HÜLLEN, Werner (Hrsg.). *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979, 9-31.
- WEDEL, Heike. *Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht*. Dissertation. Berlin, Humboldt-Universität, 2010.
- WOLFERSDORF, Peter. *Darstellendes Spiel und Theaterpädagogik. Theorie und Praxis von der Primarschule bis zur gymnasialen Oberstufe*. Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1984.
- ZUCCHI, Matthias »Die Falle« – Ein Theaterprojekt im universitären DaF-Unterricht. *Info-DaF*, 38(6), 2011, 623-635.

Recebido 29 set. 2016  
Aceito 13 jan. 2017

# O processamento das partículas modais alemãs em tarefas de pós-edição

[The processing of German modal particles in post-editing tasks]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203065>

Marceli Aquino<sup>1</sup>

**Abstract:** German Modal Particles (MPs) are linguistic elements that pose severe difficulties for the translation and post-editing processes. One of the major reasons for such hindrance is the context-dependence function of the MP. This work is an effort to collect relevant information about the translation and decision-making processes in the German/Portuguese language pair. It presents the results of an experimental study on post-editing the MPs *doch* and *wohl* into Brazilian Portuguese. In order to empirically investigate the cognitive effort required to post-edit machine translated modal particles, three research instruments were used, namely: the software Translog-II; the eye tracker Tobii T60; a prospective questionnaire (free and guided). In the experiment, twenty Brazilian participants were asked to post-edit five Portuguese machine translation outputs with MP's *doch* and *wohl*. The results here presented tend to confirm the hypothesis by GUTT (1998) and the study on processing analysis performed by ALVES (2007), which show that the relation between effort and effect does not obey a linear relation among themselves. Therefore, the analysis of how modal particles are processed in post-editing tasks tends to show that different cognitive environments imply distinct allocation of the minimum cognitive effort needed to achieve a relevant contextual effect.

**Keywords:** German modal particles, post-editing, procedural approach in translation, cognitive effort, contextual effects

**Resumo:** Para obter informações sobre os processos de pós-edição (PE) e tomada de decisão no par linguístico alemão/português, este trabalho apresenta os resultados de um estudo experimental de PE das partículas modais alemãs (PMs) *doch* e *wohl* para o português brasileiro. As PMs são elementos linguísticos que apresentam dificuldades de tradução e PE, pois são diretamente dependentes do contexto em que operam. Com a intenção de investigar o esforço cognitivo despendido no processamento das PMs em tarefas de PE, foram utilizados três instrumentos de pesquisa: o programa Translog-II; o rastreador ocular Tobii T60; relatos retrospectivos (livre e guiado). Para a realização do experimento, 20 participantes brasileiros pós-editaram cinco insumos de tradução automática para o português com as PMs *doch* e *wohl*. Os resultados corroboram a suposição de GUTT (1998) e os resultados da análise processual conduzida por ALVES (2007), que revelam que a relação entre esforço e efeito não acontece com base em uma associação de proporção direta. Portanto, a análise do processamento das PMs em tarefas de PE demonstra que, em ambientes cognitivos diferenciados, a capacidade de *metarrepresentação* tem implicações distintas na atribuição do mínimo esforço cognitivo necessário para se alcançar um determinado efeito contextual.

**Palavras-chave:** partículas modais alemãs, pós-edição, abordagem processual em tradução, esforço de processamento, efeitos contextuais

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Av. Antônio Carlos, 6627, Belo Horizonte, MG, 31270-901, Brasil. E-mail: marceli.c.aquino@gmail.com

# 1 Introdução

Este trabalho afilia-se a uma abordagem processual em tradução, que teve como predecessor o trabalho de KRINGS (1986), seguido de KÖNIGS (1987), com as primeiras pesquisas tendo foco na investigação dos processos mentais subjacentes ao processo tradutório. Segundo essa premissa, para acessar a intenção pretendida pelo texto-fonte, é preciso identificar as informações do ambiente cognitivo mútuo, isto é, as informações que o comunicador acredita compartilhar com seu público-alvo. Para GUTT (2000), o elo entre o texto traduzido e o original encontra-se na relação de semelhança estabelecida a partir da interpretação desses estímulos. Assim, cabe ao tradutor reconstruir o ambiente cognitivo compartilhado no texto-fonte, já que, com base na perspectiva da Teoria da Relevância (doravante TR), apesar de o código linguístico exercer um papel importante na comunicação verbal, ele não representa por si só um fator decisivo no processo de interpretação.

O princípio da relevância pode ser compreendido como uma relação de custo-benefício. Essa relação está baseada na premissa de que a cognição humana busca alcançar o maior efeito cognitivo através do menor esforço processual possível, promovendo quantidade, qualidade e organização do conhecimento do indivíduo (SPERBER; WILSON, 1995: 465). Segundo GUTT (1991), a TR pode auxiliar a tradução no entendimento das operações mentais relacionadas ao processo de traduzir uma informação de uma língua para outra.

O conceito de semelhança interpretativa é também adotado de forma análoga por LEISS (2012), que contempla a tradução como a habilidade de negociar e identificar as informações compartilhadas, em que o emissor e o receptor tornam-se envolvidos na interpretação de um estímulo. Segundo a Teoria da Mente (doravante ToM), essa habilidade linguística de identificar as informações do ambiente cognitivo é chamada de *deslocamento duplo* (ABRAHAM; LEISS 2012). De acordo com os postulados da ToM, por meio das partículas modais (PMs) os indivíduos envolvidos no processo interpretativo são divididos em múltiplos pontos de vista para que a comunicação seja bem-sucedida. Assim, as PMs seriam meios de acessar o ambiente cognitivo do receptor e convidá-lo à interação.

Nesse sentido, se compreendidas e utilizadas adequadamente, as PMs podem gerar implicaturas fortes na busca de semelhança interpretativa e, por meio da capacidade *metarrepresentativa*, pelo viés da TR, proporcionam um elo entre os ambientes cognitivos dos indivíduos. Segundo a perspectiva de GUTT (2005), a *metarrepresentação* é alcançada via *metarreflexão*, ou seja, a capacidade que os seres humanos têm de representar como outra pessoa representa um estado de coisas. Dessa maneira, a *metarrepresentação* tem o intuito de reconstruir tanto os ambientes cognitivos do público-alvo do texto-fonte quanto os do público-alvo do texto-alvo. A capacidade de metarrepresentar desempenha um papel primordial para os estudos da tradução de PMs, pois ajuda a explicar como os processos de explicitação ocorrem, orientando o pesquisador no reconhecimento das estratégias utilizadas durante a realização da tarefa de pós-edição (doravante PE).

A ligação entre a TR e a ToM está, portanto, relacionada com a capacidade de inferir a respeito de estados mentais uns dos outros, e as PMs funcionariam como pistas comunicativas que direcionariam a geração de implicaturas fortes ou fracas para o processamento inferencial. Para a tradução, essa capacidade estaria aplicada à busca por semelhança interpretativa ótima, em que autor, tradutor e público-alvo compartilham mutuamente seus ambientes cognitivos. Para tanto, a noção de *metarrepresentação* se faz necessária, porque nem sempre essa configuração ideal é possível.

Existem diferentes propostas e formas de investigar o significado, o uso e a função das PMs no discurso. A dificuldade de compreensão desses elementos está ligada à sua direta dependência contextual, à sua interação com o conteúdo sintático e à sua relação com os indivíduos envolvidos no processo interpretativo. Nesse sentido, as PMs são utilizadas para realizar diferentes funções no diálogo, podendo ser consideradas como: indicadoras ilocucionárias (HELBIG 1977: 34; KAWASHIMA 1989: 281); indicadoras de fronteira, na oração, entre informações novas e antigas (KRIVONOSOV 1989: 33-35); estabelecedoras de coerência (KÖNIG; REQUARDT 1991); expressões da atitude do emissor e receptor (GELHAUS 1995: 371); meios de adequar um discurso a uma interação comunicativa (THURMAIR 1989: 2; HELBIG; BUSCHA 1986: 476). Além disso, as PMs foram apontadas como tendo uma natureza indexical (FILLMORE 1984; PETRIC 1995; WALTEREIT 2001), na qual sua função gramatical seria a de conectar o discurso com o contexto pragmático.

Concomitantemente, LEISS (2012: 44) qualifica as PMs como técnicas para proporcionar uma ligação especial entre o enunciado, o contexto e o conhecimento mutuamente manifestado entre o emissor e o receptor. Essa relação é guiada pela troca de informações relevantes. Ou, como ABRAHAM (2012: 76) descreve, “o emissor investiga o que o ouvinte sabe e tem conhecimento, permite que ele saiba sobre esta investigação, e o convida a comentar esta investigação (confirmando, corrigindo ou modificando)”.<sup>2</sup>

Consequentemente, as PMs podem ser descritas como marcadores lexicais contextuais, com a função principal de relacionar o enunciado com uma informação particular, considerando as intenções e expectativas dos indivíduos, e como estas são acessadas na busca de sentido. Portanto, as PMs apresentam uma função comunicativa tão relevante que, por meio delas, podemos modificar e até mesmo criar situações (AQUINO 2012: 12). Além disso, um fator importante para a compressão e a interpretação das PMs é o contexto. Segundo HERINGER (1988: 739), a grande dificuldade de descrição semântica das PMs advém do fato de que elas ganham significado apenas dentro de um contexto.

Tendo isso em vista, um dos objetivos deste estudo é observar o impacto do insumo da máquina sobre o processamento das PMs. Considerando que uma das maiores dificuldades para a máquina reside na compreensão do contexto (HEDBLOM 2010), parece plausível conceber que períodos que contenham PMs manifestem dificuldade no processo de refinamento de suposições inferenciais na PE. No entanto, supõe-se que o insumo linguístico gerado pelo sistema de tradução automática poderá suscitar inferências pelo tradutor com o auxílio do insumo gerado pelo estímulo linguístico do texto-fonte.

De acordo com a perspectiva relevantista, os processos humanos são orientados à maximização da relevância. Esta, por sua vez, é definida em termos de esforço e efeitos cognitivos envolvidos para chegar a uma interpretação satisfatória do estímulo recebido. Os efeitos cognitivos constituem o resultado da interação produtiva, isto é, relevante, entre o estímulo e o conjunto de suposições armazenadas no sistema cognitivo. Nesse sentido, a PE se encaixa na orientação relevantista, já que aventa uma

---

<sup>2</sup> Tradução da autora para: “The speaker appraises what the hearer knows and what he is aware of, lets her know of this act of appraisal, and invites her to comment on this appraisal (to confirm, to correct, to modify)”.

redução efetiva no esforço despendido no processo de tradução. O pós-editor, ao receber o insumo da máquina, tem a tarefa de corrigir ou revisar os erros de significado e compreensão do texto cru (texto gerado pela máquina sem intervenção do pós-editor). Portanto, o profissional trabalha com um produto inicial, tendo de corrigir o texto-alvo para alcançar um produto de qualidade em um menor tempo de processamento.

Propomos neste trabalho investigar o esforço de processamento de PMs no par linguístico alemão/português, elucidando questões ainda não exploradas sobre a PE desses elementos. Nesse sentido, a duração e o número das fixações oculares serão analisados processualmente, com a intenção de acessar o esforço despendido em tarefas de PE em termos de texto-fonte e texto-alvo, tendo como ponto de partida as áreas de interesse (doravante AOI), isto é, as orações contendo as PMs *doch* e *wohl*. Levantamos a hipótese de que o esforço de processamento nas AOI com as PMs será superior em relação ao esforço de processamento no restante do texto-fonte e do texto-alvo.

## 2 Metodologia

A amostra foi constituída de 20 participantes brasileiros falantes de português como L1 e alemão como L2, e proficiência em L2 classificada como B2 até C1.<sup>3</sup> Com relação à experiência em tradução, 60% dos participantes afirmou possuir alguma experiência, e 40%, nenhuma experiência. Entre eles, 10% eram profissionais de tradução e 10% tinham familiaridade prévia com PE; o restante adquiriu esse conhecimento por meio do *workshop* oferecido pela pesquisadora anteriormente à coleta de dados.

Os dados processuais foram coletados com base na metodologia da triangulação (ALVES 2003), com a intenção de analisá-los por meio da relação entre métodos quantitativos e qualitativos. Com o apoio do cruzamento dos dados procuramos aumentar as chances de sucesso e relevância da pesquisa, ao observarmos e tentarmos compreender o processo de PE das partículas modais. Logo, foram empregados três instrumentos de investigação, a saber: registros do programa Translog (JAKOBSEN; SCHOU 1999, e sua versão mais recente, CARL 2012), que gera dados quantitativos e permite o registro detalhado das ações de teclado e movimentos do *mouse* enquanto o profissional realiza uma tarefa de tradução; as fixações oculares por meio do rastreador

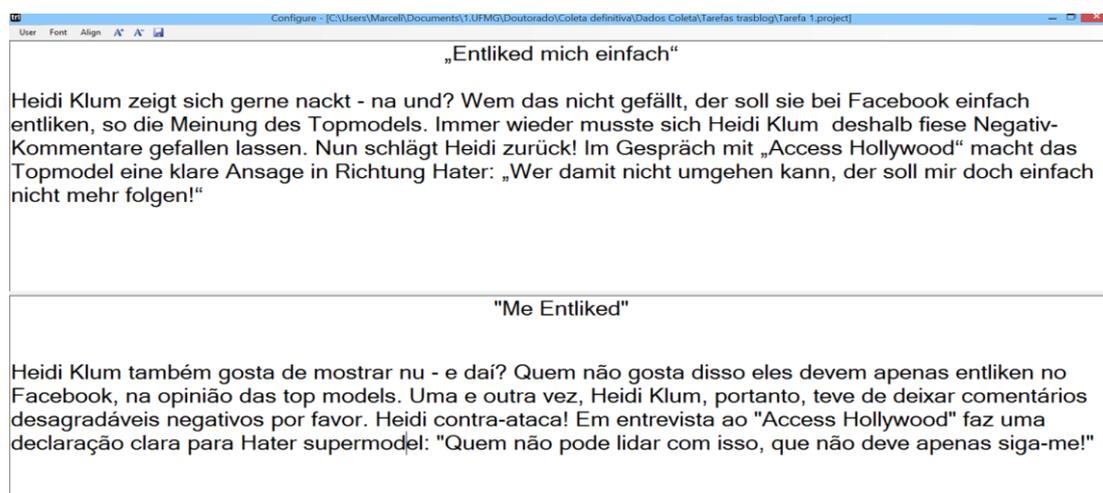
---

<sup>3</sup> Classificação de proficiência baseada em certificados de diferentes instituições.

ocular Tobii T60, que fornece dados qualitativos e quantitativos com relação à fixação durante a realização da tarefa; protocolos verbais retrospectivos (livres e guiados) para a obtenção de dados qualitativos que consistem na verbalização dos tradutores ou pós-editores após a realização da tarefa tradutória.

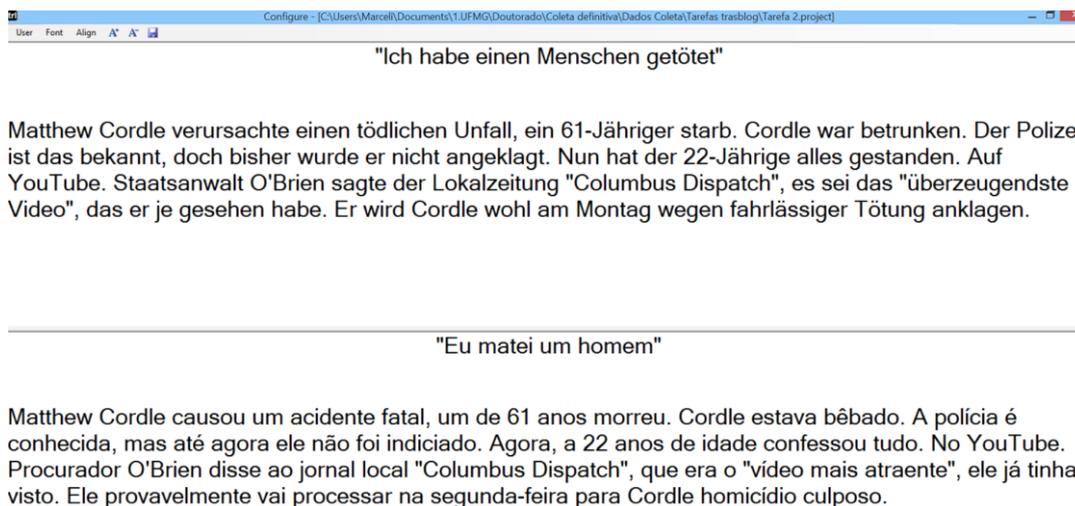
O experimento foi constituído por cinco tarefas de PE realizadas em textos retirados de três sites alemães (Stylebook, Yahoo e Spiegel), selecionados por apresentarem linguagem acessível e compatível com um processamento em PE. Além disso, cada tarefa apresentava uma PM em diferentes posições no texto. As traduções automáticas foram realizadas pelo Google Tradutor.

O primeiro texto-fonte (T1), com a PM *doch*, contém 70 palavras e pertence à temática de entretenimento e variedades:



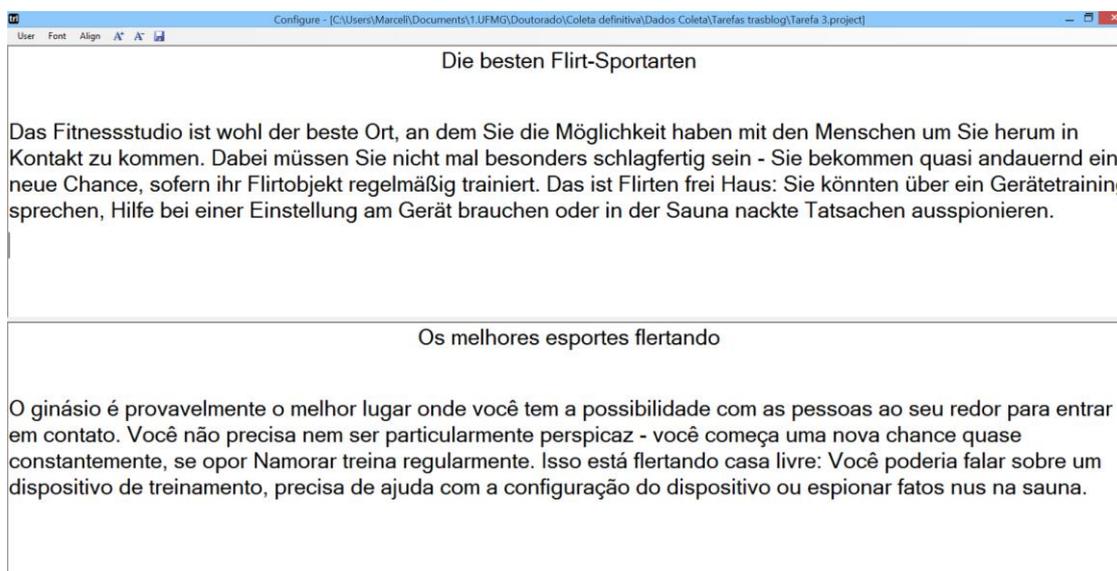
**Figura 1: Tarefa T1**

O segundo texto (T2), com a PM *wohl*, tem 62 palavras e apresenta o tema de notícia policial:



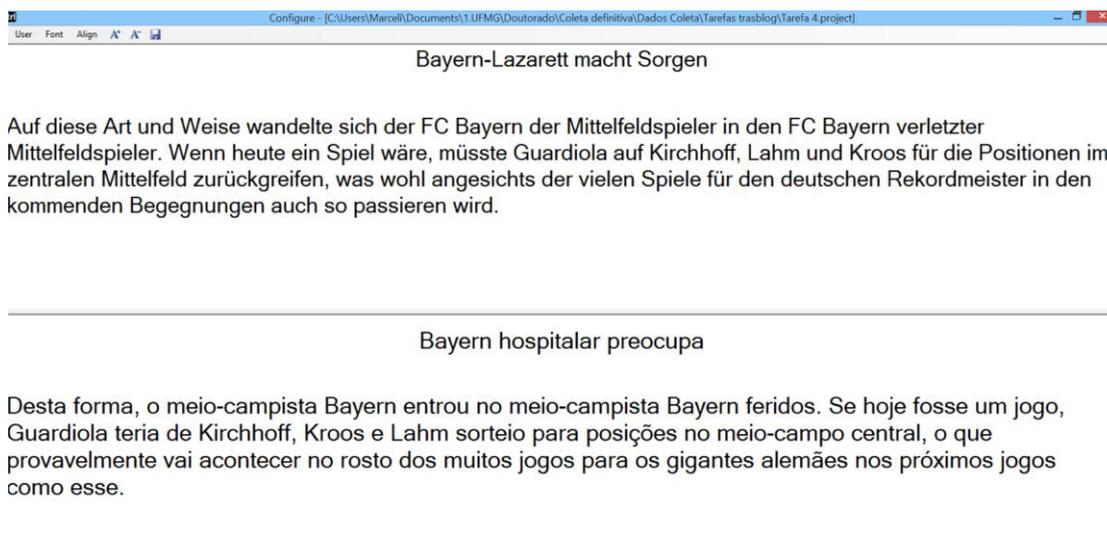
**Figura 2: Tarefa T2**

O terceiro texto (T3), com *wohl*, contém 72 palavras e se enquadra na temática de entretenimento:



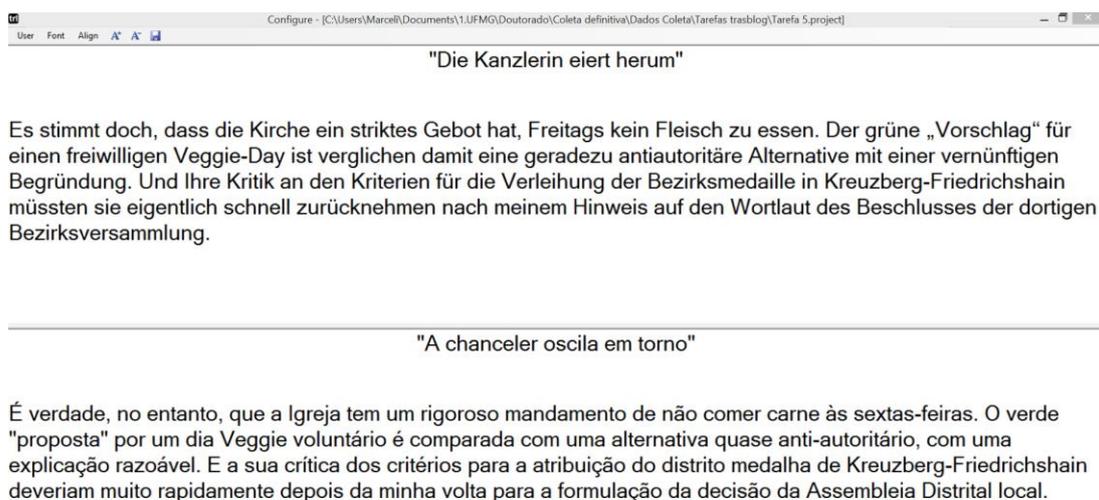
**Figura 3: Tarefa T3**

O quarto texto (T4), com a PM *wohl*, apresenta 58 palavras e é voltado ao tema esportivo:



**Figura 4: Tarefa T4**

A tarefa cinco (T5), com *doch*, possui 66 palavras e é um texto sobre política:



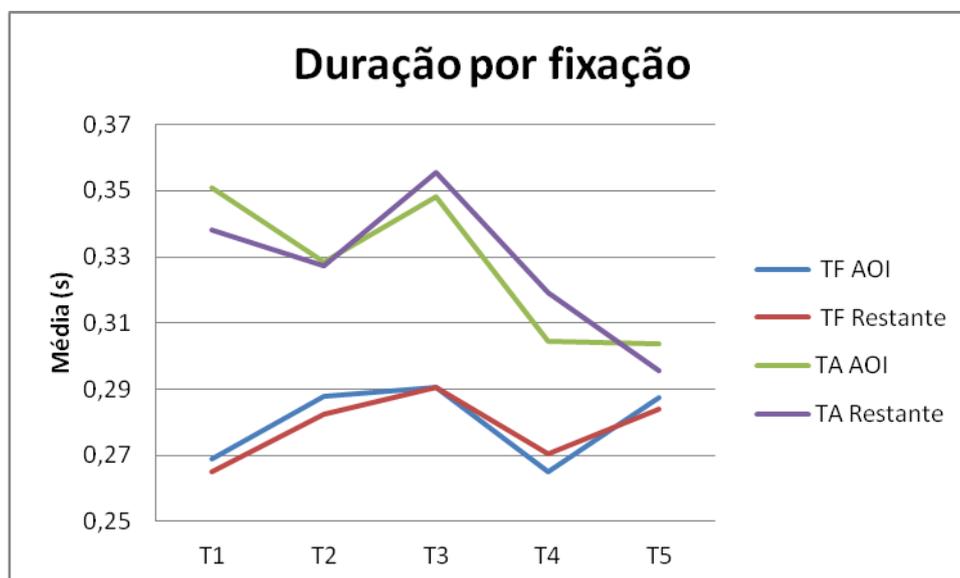
**Figura 5: Tarefa T5**

A análise apresentada neste trabalho foi pautada principalmente por dados processuais gerados pelos resultados relativos ao número e à duração das fixações geradas pelo rastreador ocular nas PMs, pela observação das mudanças e correções por meio do Translog e pelos comentários nos protocolos (livres e guiados).

### 3 Resultado e análise

#### 3.1 As fixações oculares e o esforço de processamento

Para analisar o esforço de processamento despendido nas tarefas de PE em AOI que contenham PMs, apresenta-se, na sequência, o Gráfico 1, que mostra em segundos a média da duração (duração e número) por fixação ocular dos 20 participantes nas tarefas T1 a T5 para duas AOIs nos textos-fonte e alvo com as PMs *doch* e *wohl*, e com relação ao resto do texto, também no texto-fonte (TF) e no texto-alvo (TA). Os resultados oferecem pistas sobre o esforço cognitivo despendido no processamento de orações com PM, assim como no restante do texto.



**Gráfico 1: Distribuição da duração média das fixações por tarefa para todos os participantes na AOI e no restante do texto**

Por meio da análise dos dados das cinco tarefas apresentados no Gráfico 1, uma das diferenças que emerge à primeira vista é o valor superior das fixações no texto-alvo em comparação ao texto-fonte em todas as tarefas. Para aferir a significância dessa diferença, aplicou-se um Teste T para as amostras referentes à AOI em cada uma das tarefas. Os resultados apontam que apenas no caso da T5 a diferença não é estatisticamente significativa, ( $t(T1) = -4.408$ ,  $p < 0.01$ ;  $t(T2) = -1.879$ ,  $p = 0.034$ ;  $t(T3) = -1.920$ ,  $p = 0.031$ ;  $t(T4) = -1,851$ ,  $p = 0.036$ ;  $t(T5) = -0.722$ ,  $p = n.s.$ ). Esse resultado corrobora os encontrados em outros estudos com tradução humana (PAVLOVIĆ; JENSEN 2009; HVELPLUND 2012). Consequentemente, os dados de fixação indicam que existe um maior esforço alocado no processamento das AOIs do texto-alvo, ou seja, no

momento da PE das PMs no texto em português. Esse impacto no esforço de processamento advém da necessidade de novas inferências em face do insumo linguístico do tradutor automático.

Com relação ao esforço cognitivo despendido na AOI no texto-alvo, observa-se uma maior duração de fixação nas tarefas T1, 351.06 ms (DP: 71.38 ms); T3, 348.07 ms (DP: 89.49 ms); e T2, 328.58 ms (DP: 78.76 ms), respectivamente. Além disso, o esforço alocado na AOI com PMs, com exceção das tarefas T3 e T4, foi superior ou semelhante com relação ao esforço despendido no restante do texto. Tal constatação também se verifica para o texto-fonte. Segundo a hipótese deste trabalho, o processamento das AOIs que contêm PMs seria superior quando comparado ao esforço despendido no restante do texto. Esse fato pode ser observado apenas em algumas tarefas (T1, T2 e T5 no texto-fonte e T1 e T5 no texto-alvo), nas quais é possível encontrar uma maior duração de fixação na oração com PM. Entretanto, a diferença mostra-se não estatisticamente significativa tanto para o texto-fonte ( $t(T1) = 0.248$ , = n.s.;  $t(T2) = 0.333$ ,  $p = \text{n.s.}$ ;  $t(T3) = 0.006$ ,  $p = \text{n.s.}$ ;  $t(T4) = -0.264$ ,  $p = \text{n.s.}$ ;  $t(T5) = 0.171$ ,  $p = \text{n.s.}$ ) quanto para o texto-alvo ( $t(T1) = 0.513$ ,  $p = \text{n.s.}$ ;  $t(T2) = 0.061$ ,  $p = \text{n.s.}$ ;  $t(T3) = -0.293$ ,  $p = \text{n.s.}$ ;  $t(T4) = -0.697$ ,  $p = \text{n.s.}$ ;  $t(T5) = 0.332$ ,  $p = \text{n.s.}$ ). Assim, com a amostragem disponível para a realização do presente trabalho, pode-se apenas reconhecer uma tendência com relação à aceitação da hipótese. Embora a análise estatística descritiva não nos forneça, portanto, a aceitação (ou rejeição) da hipótese de trabalho, os dados indicam, na maioria das tarefas, que o esforço de processamento nas AOIs pode vir a ser maior que o despendido no restante do texto.

Um maior esforço de processamento nas AOIs que apresentem PMs pode advir do desafio de interpretar ou metarrepresentar esses elementos na busca de semelhança interpretativa para o português. Esse dado aponta que o processamento das PMs exige um maior esforço para alcançar efeitos contextuais desejados. Entretanto, a diferença entre o esforço despendido na AOI e no restante do texto não apresentou diferenças tão significativas como primeiramente suposto. Nesse sentido, por meio da descrição das unidades de tradução (doravante UTs) e dos protocolos verbais será possível evidenciar essas e outras características encontradas no processamento das tarefas.

### 3.2 Macrounidades de tradução e protocolos verbais retrospectivos

A necessidade de selecionar macro UTs nas AOIs justifica-se pelo fato de constituir um indício que permite analisar a distribuição do esforço em termos de texto-fonte e texto-alvo. Para que se possa ter um panorama geral das UTs geradas por cada participante nas tarefas de PE, e das alterações realizadas no insumo do sistema de tradução automática, os quadros subsequentes mostram o conjunto de UTs produzidas nas AOIs com as PMs *doch* e *wohl*.

Como comentado anteriormente, após a coleta de dados, os participantes realizaram dois protocolos verbais sobre o processo que acabaram de efetuar, com o uso da função *replay* do Translog, momento em que os tradutores tiveram a oportunidade de visualizar todo o processo realizado, para que então pudessem fazer os seus comentários com base naquilo que viam na tela. Os protocolos são instrumentos de coleta que possibilitam a recuperação de informações de natureza inferencial e processual, permitindo ao pesquisador tentar construir hipóteses baseadas em dados quantitativos.

No protocolo livre, os pós-editores foram estimulados a verbalizar suas reflexões sobre as diferentes etapas do processo de PE, comentando, entre outros aspectos, sobre a tomada de decisão e os problemas encontrados. No segundo protocolo, o guiado, responderam-se perguntas específicas sobre a AOI. As questões disponibilizadas aos participantes foram previamente preparadas pela pesquisadora e tinham o intuito de obter informações relevantes com relação ao processamento das PMs, sem informar qual era o interesse principal deste trabalho.

Para auxiliar a compreensão das edições realizadas nas cinco tarefas (T1-T5) reportamos, nos quadros a seguir, as modificações feitas pelos participantes (P1-P20) nas AOIs com PMs. Além disso, apresentamos os temas principais oferecidos nos relatos retrospectivos. Esses dados são referentes às edições e aos comentários direcionados apenas à AOI contendo PM.

QUADRO 1  
Macro UT da T1 com PM *wohl*

Unidade de Tradução T1_ <i>doch</i>	
P1	“Quem não pode lidar com isso, <b>que simplesmente não me siga!</b> ”
P2	“Quem não consegue lidar com isso, <b>simplesmente não deve mais me seguir!</b> ”
P3	“Quem não consegue lidar com isso, <b>não me siga!</b> ”
P4	“Quem não conseguir lidar com isso, <b>que pare de me seguir!</b> ”.
P5	“Quem não puder lidar com isso, <b>que pare de me seguir!</b> ”.
P6	“Quem não consegue lidar com isso, <b>simplesmente não me siga mais!</b> ”
P7	“Quem não consegue lidar com isso, <b>deve apenas parar de me seguir!</b> ”
P8	“Quem não pode lidar com isso, <b>pode apenas deixar de me seguir!</b> ”
P9	“Quem não sabe lidar com isso, <b>simplesmente não deve me seguir!</b> ”
P10	“Quem não pode lidar com isso, <b>é só deixar de me seguir!</b> ”
P11	“Quem não pode lidar com isso, <b>que não me siga!</b> ”
P12	“Quem não lida bem com isso, <b>apenas não deve mais me seguir!</b> ”
P13	“Quem não pode lidar com isso, <b>deve apenas não me seguir mais!</b> ”
P14	“Quem não pode lidar com isso, <b>deve simplesmente não me seguir mais!</b> ”
P15	“Quem não conseguir lidar com isso <b>então que pare de me seguir!</b> ”
P16	“Quem não pode lidar com isso, <b>deve apenas não me seguir mais!</b> ”
P17	“Quem não pode lidar com isso <b>deve simplesmente parar de me seguir!</b> ”
P18	“Quem não pode lidar com isso, <b>simplesmente não curta a minha página!</b> ”
P19	“Quem não pode lidar com isso, <b>não deve me seguir simplesmente!</b> ”
P20	“Quem não se interessa, <b>simplesmente não me siga!</b> ”

A T1 representou a AOI com maior duração média de fixação em comparação com as outras tarefas e com o restante do texto. Esse resultado pode ser justificado pela necessidade de mais instâncias de intervenção com relação ao insumo da máquina, por apresentar uma tradução literal. Entretanto, a relação entre esforço e efeito foi satisfatória, já que os participantes conseguiram efetivamente encontrar efeitos contextuais relevantes para o texto-alvo. O comentário do P6 nos ajuda a melhor compreender o processamento da AOI:

**P6:** A máquina vai ao pé da letra. Isso me incomodou. A construção da última frase com *portanto*, por exemplo, é difícil de passar para o português. A frase em português estava estranha e eu reescrevi da forma que julguei o que era mais parecido em alemão.

Desse modo, P6 precisou metarrepresentar a intenção pretendida pelo texto-fonte em alemão, procurando encontrar semelhanças interpretativas por meio da avaliação do ambiente cognitivo e do contexto. A PM *doch* precisou ser editada a fim de interpretar a sua função no contexto, ou seja, evidenciar uma contradição na concepção do receptor, apresentando uma opção que ele deveria considerar. Com o uso dessa partícula, a personagem finaliza o assunto, não abrindo espaço para uma discussão. Portanto, o participante necessitava representar o ambiente cognitivo desse emissor e encontrar

semelhanças interpretativas que gerariam efeitos contextuais adequados para o texto-alvo em português.

As verbalizações nessa tarefa estavam focadas principalmente na não aceitação do insumo da máquina, assim como na importância da adequação do significado de *doch* para o português. Nesse sentido, os participantes comentaram sobre a problemática de interpretar esse elemento, demonstrando uma preocupação efetiva em aumentar os níveis de acessibilidade contextual para os leitores do texto pós-editado. O exemplo a seguir auxilia a compreensão dessa representação:

**P5:** Eu mudei para *quem não puder que pare de me seguir*. Eu achei que tinha que ser uma coisa mais forte. Essa construção é recorrente no português. Para mostrar que ela estava contra-atacando. Queria que parecesse uma frase mais direta.

QUADRO 2  
Macro UT da T2 com PM *doch*

Unidade de Tradução T2_ <i>wohl</i>	
P1	Ele <b>provavelmente vai</b> processar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P2	Na segunda-feira, ele <b>provavelmente vai</b> acusar Cordle de homicídio culposo.
P3	Ele <b>pretende</b> indiciar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P4	O procurador <b>provavelmente irá</b> , na segunda-feira, processar Cordle por homicídio culposo.
P5	Ele <b>deve</b> processar Cordle por homicídio culposo na próxima segunda-feira.
P6	Ele <b>deve</b> processar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P7	Na segunda-feira, ele <b>vai</b> acusar Cordle de homicídio culposo.
P8	Ele <b>provavelmente vai</b> acusar Cordle na segunda-feira de homicídio culposo.
P9	Na segunda-feira <b>ao que tudo indica</b> , ele <b>vai</b> processar Cordle de homicídio culposo.
P10	Ele <b>provavelmente vai</b> processar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P11	Ele <b>indiciará</b> Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P12	<b>Provavelmente</b> na segunda-feira, ele processará Cordle por homicídio culposo.
P13	Ele <b>irá</b> processar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P14	Ele <b>deve</b> processar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P15	Ele <b>provavelmente vai</b> processar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P16	Ele <b>provavelmente</b> acusará Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P17	Ele <b>deve</b> na segunda-feira acusar Cordle de homicídio culposo.
P18	Ele <b>vai</b> acusar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P19	Ele <b>provavelmente vai</b> processar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.
P20	Ele <b>pretende</b> processar Cordle na segunda-feira por homicídio culposo.

Segundo as decisões tradutórias e os relatos, os participantes consideraram que o sistema de tradução automática ofereceu uma tradução adequada para a AOI, necessitando, no entanto, de edições quanto à função da PM *wohl* nesse contexto. Além disso, a interpretação das funções semânticas, dependendo da posição da PM *wohl*, foi um tema recorrente. Nesse sentido, tanto as edições como os comentários retrospectivos demonstraram a relevância de analisar as PMs em diferentes posições em contextos específicos.

Em geral a partícula *wohl* é utilizada quando o emissor quer sinalizar incerteza com relação à proposição (THURMAIR 1989: 143). Na AOI do texto-fonte, essa PM evidencia uma suposição de que o assassino será acusado e/ou processado na segunda-feira. Assim, o ato de ser acusado deve acontecer, já que ele assumiu a autoria do crime, e a dúvida ou hipótese recai sobre o momento em que essa ação acontecerá. Os comentários adiante explicitam a *metarreflexão* com relação à significação desse elemento dentro do texto:

**P5:** Tirei *provavelmente* e coloquei *deve*. *Provavelmente* parecia uma ideia, sem saber. *Deve* por causa do contexto, vai ser processado na próxima segunda-feira. Referencia à situação do tempo, quando algo será feito. *Deve* fica mais provável que *provavelmente*, fica mais forte e no português, soa melhor.

**P11:** O que me incomoda é o uso do *wohl*, ele não tem uma correspondência clara. Eu procurei encontrar algo que ficasse claro no português. Eu acabei omitindo e realizei mudança na ordem da frase para trazer para o português.

As edições e os comentários retrospectivos evidenciaram a importância da PM na frase, sinalizando que a sua função é de extrema importância para a *metarrepresentação* de um texto para o outro. A PM dá o tom de como o enunciado deve ser compreendido, ou seja, qual a intenção comunicativa do emissor, e qual a expectativa do público-alvo. Ou, como poderíamos explicar em consonância com a ToM, por meio de um *deslocamento duplo*, o pós-editor é dividido entre a intenção do emissor e a expectativa do receptor. Ainda, nessa tarefa, a PM precisa ser traduzida com atenção à ênfase, que depende não apenas da sua função comunicativa e do contexto, mas também da posição em que se encontrava na frase.

QUADRO 3  
Macro UT da T3 com PM *wohl*

Unidade de Tradução T3_ <i>wohl</i>	
P1	A academia é <b>com certeza</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P2	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar para você entrar o contato com as pessoas ao seu redor.
P3	A academia de ginástica é <b>mesmo</b> o melhor lugar para entrar em contato com as pessoas.
P4	A academia é <b>o melhor</b> lugar para conhecer pessoas.
P5	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar que se tem para conhecer alguém.
P6	A academia de ginástica é <b>provavelmente</b> o melhor lugar, onde temos mais oportunidades para entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P7	A academia de ginástica é <b>provavelmente</b> o melhor lugar para entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P8	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P9	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P10	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar para entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P11	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P12	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar para se ter a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P13	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar para ter a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P14	A academia de ginástica é <b>provavelmente</b> o melhor lugar para entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P15	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar para entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P16	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P17	O ginásio é <b>provavelmente</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P18	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade de interagir com as pessoas ao seu redor.
P19	A academia é <b>provavelmente</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade de entrar em contato com as pessoas ao seu redor.
P20	O ginásio é <b>provavelmente</b> o melhor lugar onde você tem a possibilidade para entrar em contato com as pessoas ao seu redor.

Nessa tarefa, novamente *wohl* foi traduzida pela máquina como *provavelmente*. No entanto, ao avaliar as pistas comunicativas dessa PM na oração, alguns participantes não concordaram com a interpretação do sistema de tradução automática para *wohl*. Os pós-editores que realizaram essas mudanças não apenas se concentraram na recuperação no nível lexical, mas também levaram em consideração questões de natureza contextual. Para produzir efeitos contextuais adequados, eles procuraram representar como o público-alvo melhor compreenderia as informações pretendidas.

Já as verbalizações foram focadas na ordem da oração, ou seja, a necessidade em reorganizar os elementos lexicais e sintáticos na frase. Outros temas relevantes foram o significado da PM *wohl* e a adequação de semelhança interpretativa desse elemento modal para o português:

**P1:** O *wohl* tem aqui mais grau de certeza que probabilidade.

**P3:** Eu mudei o *wohl* e coloquei *é mesmo*, afirmei. Ele está dizendo que é o melhor.

Durante a produção textual da PE, esses participantes sustentaram-se em sua intuição e percepção sobre a relevância e os efeitos contextuais. Segundo GUTT (2005), essa é uma estratégia que o tradutor pode adotar tanto para auxiliar a audiência a ajustar seu ambiente cognitivo como para produzir a semelhança interpretativa. Em vista disso, de acordo com a representação dos participantes, para essa tarefa, o advérbio parece não oferecer a semelhança interpretativa adequada para o português, no sentido de acessar a intenção do emissor do texto e do ambiente cognitivo do público-fonte. Esse dado vem confirmar que é necessário levar em consideração a função das PMs dentro do contexto, avaliando a sua intenção comunicativa.

#### QUADRO 4 Macro UT da T4 com PM *wohl*

Unidade de Tradução T4_ <i>wohl</i>	
P1	[...] Guardiola teria de defender para Kirchhoff, Kroos e Lahm nas posições no meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer nos próximos jogos como este [...].
P2	[...] Guardiola teria de recorrer a Kirchhoff, Kroos e Lahm para posições no meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer nos próximos jogos [...].
P3	[...] Guardiola teria que ficar no lugar de Kirchhoff e Lahm e Kroos deveriam retornar às posições de meio-campo, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer em muitos jogos [...].
P4	[...] Guardiola teria de lançar mão de Kirchhoff, Kroos e Lahm para o meio-campo. E isso <b>provavelmente</b> irá acontecer nas próximas partidas [...].
P5	[...] Guardiola teria Kirchhoff, Kroos e Lahm como opções para o meio de campo, o que <b>deve</b> também acontecer nos próximos confrontos [...].
P6	[...] Guardiola teria que sortear entre Kirchhoff, Kroos e Lahm para que um deles ocupasse a posição de meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer em vários dos próximos jogos [...].
P7	[...] Guardiola teria de usar Kirchhoff, Kroos e Lahm para as posições no meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer nas próximas partidas [...].
P8	[...] Guardiola teria que competir com Kirchhoff, Kroos e Lahm posições no meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer em muitos dos próximos jogos [...].
P9	[...] Guardiola teria escalar de última hora o Kirchhoff, o Kroos e o Lahm para posições no meio-campo central, o que, devido ao grande número de jogos para o campeão alemão, <b>provavelmente</b> também vai acontecer nos próximos jogos [...].
P10	[...] Guardiola teria de lançar mão de Kirchhoff, Kroos e Lahm para posições no meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer nos próximos eventos [...].
P11	[...] Guardiola teria de ceder no sorteio para as posições de meio campo central a Kirchhoff, Kroos e Lahm, o que <b>provavelmente</b> acontecerá com os gigantes recordistas alemães em próximos jogos como esse.
P12	[...] Guardiola teria de colocar Kirchhoff, Kroos e Lahm no meio-campo, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer nos próximos jogos dos gigantes alemães.
P13	[...] Guardiola teria de deixar Kirchhoff, Kroos e Lahm nas posições do meio-campo central, o que <b>certamente</b> acontecerá nos muitos jogos para os recordistas alemães nos próximos eventos.
P14	[...] Guardiola teria de contar com Kirchhoff, Kroos e Lahm para posições do meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer nas próximas oportunidades [...].
P15	[...] Guardiola teria de escalar Kirchhoff, Kroos e Lahm nas posições do meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acabar acontecendo face aos muitos jogos previstos para a Copa do Recorde alemão.
P16	[...] Guardiola teria que sortear Kirchhoff, Kroos e Lahm para posições no meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer em vista dos muitos jogos para os gigantes alemães [...].
P17	[...] Guardiola teria que recorrer a Kirchhoff, Kroos e Lahm para posições do meio-campo central, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer em vista dos muitos jogos [...].
P18	[...] Guardiola teria que entrar como zagueiro, Kroos e Lahm como meio campistas de centro. Isso <b>provavelmente</b> vai acontecer, tendo em vista o grande número de jogos entre os gigantes alemães.
P19	[...] Guardiola teria de colocar na posição de meio campo central um cemitério, cruz e cordeiro, o que <b>provavelmente</b> vai acontecer tendo em vista os muitos jogos [...].
P20	[...] Guardiola de Kirchhoff, Kroos e Lahm deveriam ocupar posições do meio-campo central, o que <b>pode</b> acontecer nos próximos jogos previstos para os gigantes alemães.

A AOI foi composta por uma grande oração que exigia instâncias de intervenção para uma reorganização lexical; entretanto, os resultados da fixação ocular demonstraram que essas inferências não demandaram um maior esforço cognitivo. Além da reorganização, a PE dessa AOI pedia um conhecimento específico sobre futebol, que não fazia parte do ambiente cognitivo de boa parte dos participantes. Portanto, alguns participantes tiveram dificuldade em processar a AOI por não conseguirem interpretar as informações do texto-fonte para o texto-alvo, já que não tinham o conhecimento adequado para alcançar efeitos contextuais relevantes, o que refletiu nos dados de fixação ocular.

No caso da PM, a maioria manteve a tradução oferecida pela máquina, ou seja, pareceu satisfeita com a solução do insumo da máquina. Destarte, o processamento da PM também satisfaz a relação de esforço/efeitos necessários para a compreensão da intenção comunicativa da PM *wohl* nesse contexto. Com os exemplos das verbalizações apresentadas por P3 e P5 podemos ter acesso ao processamento de *wohl*:

**P3:** Deixei a tradução do *wohl* como *provavelmente* porque eu achei que nesse caso cabia neste contexto.

**P5:** De novo eu tirei *provavelmente* e coloquei *deve*. Que se o jogo fosse hoje é isso que deve acontecer né [*sic*]. Aí troquei a ordem da oração.

#### QUADRO 5 Macro UT da T5 com PM *doch*

Unidade de Tradução T5_ <i>doch</i>	
P1	É <b>verdade sim</b> que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P2	É <b>verdade, no entanto</b> , que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P3	É <b>verdade</b> que a igreja possui um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P4	É <b>verdade</b> que a Igreja segue uma rigorosa tradição que proíbe comer carne às sextas-feiras.
P5	É <b>verdade, no entanto</b> , que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P6	É <b>verdade, no entanto</b> , que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P7	É <b>verdade</b> que a igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P8	É <b>verdade, no entanto</b> , que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P9	É <b>verdade mesmo</b> , que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P10	É <b>verdade</b> que a igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P11	É <b>verdade</b> que a igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P12	É <b>verdade</b> que a igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P13	É <b>verdade</b> que a igreja tem um mandamento rigoroso sobre não comer carne às sextas-feiras.
P14	É <b>verdade</b> que a igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P15	É <b>verdade</b> que a igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P16	É <b>verdade, no entanto</b> , que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P17	É <b>verdade, no entanto</b> , que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P18	É <b>verdade</b> que a igreja tem um mandamento rigoroso de não comer carne às sextas-feiras.
P19	É <b>verdade, no entanto</b> , que a Igreja tem um rigoroso mandamento de não comer carne às sextas-feiras.
P20	É <b>verdade</b> que a igreja tem um mandamento rigoroso de não comer carne às sextas-feiras.

O desafio principal dessa tarefa foi encontrar indicações contextuais adequadas para a interpretação da AOI. Os participantes verbalizaram com frequência sobre a dificuldade de encontrar semelhantes interpretativos para *doch*, já que essa partícula remetia a um acontecimento anterior que não conseguiam identificar. Muitos mantiveram a tradução oferecida pela máquina, o que pode advir tanto da falta de contexto como pela satisfação com relação à solução da máquina, ou pela escolha em utilizar o máximo do insumo do texto-alvo.

**P6:** Eu não traduziria o *doch* como *na verdade* ou *no entanto*, mas confiei na máquina. Como teria algo antes que influenciaria na tradução, que eu não sei, acabei deixando. Se eu fosse traduzir sozinha teria falado *é bem verdade*, que tem tom de adversativa, de oposição.

**P18:** A tradução de *doch* não representa o sentido dessa frase, eu tirei. Primeiro li a frase inteira e pensei no sentido para ver se precisava colocar algo no português”.

O processamento, assim como os relatos, evidencia que, na busca de pistas contextuais para encontrar semelhantes interpretativos da AOI com a PM *doch*, os participantes sinalizaram a importância da interpretação desses elementos dentro de contextos específicos. Desse modo, com a falta de certas informações anteriores, parece difícil encontrar uma relação adequada entre os ambientes cognitivos do emissor do texto-fonte e o público do texto-alvo. Tendo isso em vista, podemos observar que os resultados das unidades de tradução para essa tarefa são homogêneos, pois os participantes aceitaram a tradução automática, apresentando dificuldade em solucionar o problema em questão.

## 4 Conclusão

Esta pesquisa se propôs, com base nos postulados relevantistas, a investigar o esforço de processamento e decisões tradutórias durante a PE das PMs *doch* e *wohl* traduzidas automaticamente pelo Google Tradutor. Para tal fim, foram observados e comparados dados de duração e número de fixações oculares na área de interesse que continha as PMs, assim como no texto restante. Além disso, protocolos verbais foram gravados ao final de cada tarefa. Os resultados obtidos indicam uma maior carga cognitiva na área com as PMs, fato que poderia ser explicado pela complexidade de interpretação desses elementos modais.

De maneira geral, o desempenho dos participantes no experimento indica que a recriação do ambiente cognitivo do texto-fonte no texto-alvo obedeceu à premissa de semelhança interpretativa, sendo regulada por uma busca de equilíbrio entre o nível de esforço (cognitivo) empreendido e o nível de efeito (contextual) almejado e variando segundo a *metarrepresentação* que o participante tenha dos textos-fonte e alvo. Como foi observado, os resultados evidenciam uma tendência em direção a um maior esforço de processamento na PE de PMs, porém alcançando efeitos contextuais adequados.

Portanto, a análise das formas de interação entre o esforço e os efeitos cognitivos na PE de PMs convergem para a mesma direção na interpretação do processo da tradução proposto por ALVES (2005), no qual a relação esforço/efeito é uma questão de grau. À luz da TR, o autor argumenta que a *metarrepresentação* e o ambiente cognitivo dos tradutores têm um papel central para a atribuição do esforço necessário para alcançar os efeitos cognitivos, apontando para o dinamismo das relações entre esforço/efeitos.

Por fim, cabe salientar que este trabalho vem contribuir para a pesquisa na área de estudos da tradução e linguística aplicada, uma vez que apresenta uma nova perspectiva sobre a função das PMs, seu uso e sua função comunicativa dentro de textos jornalísticos, além de compreendê-las como elementos dependentes de um contexto específico que pode ser traduzido em um sistema de tradução automática. Não obstante, na literatura não é possível encontrar pesquisas empíricas a respeito do processamento e da interpretação de PMs em tarefas de PE. Em vista disso, os resultados desta pesquisa podem enriquecer os estudos de PE à luz da TR, assim como compreender o significado e a função comunicativa das PMs, levando em conta que essa tarefa envolve processos mentais não só de compreensão, mas também de *metarrepresentação*, seguida de reformulação em código distinto do recebido para compreensão.

Ademais, faz-se premente enfatizar a necessidade de ampliar o número de estudos empíricos com foco nos processos cognitivos das PMs, especialmente a busca de amostras de partículas e participantes substancialmente maiores, além de comparar o processamento da PE com o da tradução. Dessa maneira, as análises permitiriam fazer generalizações mais amplas em relação aos aspectos cognitivos em função de diferentes variáveis envolvidas nos processos de PE das partículas modais alemãs.

## Referências bibliográficas

- ABRAHAM, Werner. Sprecherdeixis und Merkmaldistributionsdifferential deutscher Modalitätselemente. *Deutsche Sprache: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, Berlin, v. 40, n. 1, p. 72-95, 2012.
- ABRAHAM, Werner; LEISS, Elisabeth. (Ed.). *Modality and theory of mind elements across languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012.
- ALVES, Fábio. Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo produto no desempenho de tradutores novos. *D.E.L.T.A.*, v. 19, p. 71-108, 2003. Número especial.
- ALVES, Fábio. Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução: relevância no desempenho de tradutores novatos e expertos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 5, p. 11-31, 2005. Número especial.
- ALVES, Fábio. Cognitive effort and contextual effect in translation: a relevance-theoretic approach. *Journal of Translation Studies*, v. 10, n. 1, p. 57-76, 2007.
- AQUINO, Marcell. *A função dinâmica das partículas modais alemãs* doch e ja no ensino de línguas. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- CARL, Michael. Translog-II: a program for recording user activity data for empirical translation process research. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON LANGUAGE RESOURCES AND EVALUATION, 8., 2012, Istanbul. *Proceedings...* Istanbul: LREC, 2012. p. 4108-4112.
- FILLMORE, Charles J. Remarks on contrastive pragmatics. In: FISIÁK, Jacek (Ed.). *Contrastive linguistics: prospects and problems*. Berlin: Mouton, 1984. p. 119-141. (Trends in Linguistics: Studies and Monographs).
- GELHAUS, Hermann. Die Wortarten. In: DROSDOWSKI, Günther *et al.* (Ed.). *Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5. Aufl, völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag, 1995. p. 85-398.
- GUTT, Ernst-August. *Translation and relevance: cognition and context*. Cambridge: Blackwell, 1991.
- GUTT, Ernst-August. Relevance and effort: a paper for discussion. In: WORKBOOK of the II Relevance Theory Workshop. Luton: Luton University, 1998. p. 96-101.
- GUTT, Ernst-August. *Translation and relevance: cognition and context*. 2<sup>nd</sup> ed. Manchester: St. Jerome, 2000.
- GUTT, Ernst-August. Challenges of metarepresentation to translation competence. In: FLEISCHMANN, Eberhard; SCHMITT, Peter A.; WOTJAK, Gerd (Ed.). *Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies)*. Tübingen: Stauffenberg, 2005. p. 77-89.
- HEDBLUM, Maria. *Machine translation: a Rosetta stone for the 21th century?*. 2010. Disponível em: <<https://www.ida.liu.se/~729G11/projekt/studentpapper-10/maria-hedblom.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- HELBIG, Gerhard. Partikeln als illokutive Indikatoren im Dialog. *Deutsch als Fremdsprache*, v. 14, n. 1, p. 30-44, 1977.
- HELBIG, Gerhard; BUSCHA, Joachim. *Deutsche Grammatik*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986.
- HERINGER, Hans Jürgen. *Lesen, lehren, lernen: eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1988.
- HVELPLUND, Kristian Tangsgaard. *Allocation of cognitive resources in translation: an eye-tracking and key-logging study*. PhD Thesis – Copenhagen Business School, Copenhagen, 2012.

- JAKOBSEN, Arnt L.; SCHOU, Lasse. Translog documentation, version 1.0. In: HANSEN, Gyde (Ed.). *Probing the process of translation: methods and results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 1999. p. 1-36.
- KAWASHIMA, Atsuo. Textsorte und Partikeln im Japanischen und Deutschen. In: WEYDT, Harald (Ed.). *Sprechen mit Partikeln*. Berlin; New York: De Gruyter, 1989. p. 276-281.
- KÖNIG, Ekkehard; REQUARDT, Susanne. A relevance-theoretic approach to the analysis of modal particles in German. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, v. 10, n. 1-2, p. 63-78, 1991.
- KÖNIGS, Frank. Was beim Übersetzen passiert. Theoretische Aspekte, empirische Befunde und praktische Konsequenzen. *Die Neueren Sprachen*, v. 86, n. 2, p. 162-185, 1987.
- KRINGS, Hans. Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French. In: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana (Ed.). *Interlingual and intercultural communication*. Tübingen: Gunter Narr, 1986. p. 263-275.
- KRIVONOSOV, Aleksej. Zum Problem der Klassifizierung der deutschen Partikeln. In: WEYDT, Harald. *Sprechen mit Partikeln*. Berlin: De Gruyter, 1989. p. 30-38.
- LEISS, Elisabeth. Epistemicity, evidentiality, and Theory of Mind (ToM). In: ABRAHAM, Werner; LEISS, Elisabeth (Ed.). *Modality and theory of mind: elements across languages*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2012. p. 37-66. (Trends in Linguistic Studies and Monographs, 243).
- PAVLOVIC, N.; JENSEN, K. H. Eye tracking translation directionality. In: Pym, A.; PEREKRESTENKO, A. (Eds). *Translation Research Projects 2*. Tarragona: Intercultural Studies Group, p. 93-109, 2009.
- PETRIC, Teodor. Indexikalische Leistungen der Partikeln und ihre Natürlichkeitstheoretische Bewertung. *Linguistica*, v. 35, n. 1, p. 245-259, 1995.
- SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. *Relevance: communication and cognition*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1995.
- THURMAIR, Maria. *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer, 1989. (Linguistische Arbeiten, 223).
- WALTEREIT, Richard. Modal particles and their functional equivalents: a speech-act-theoretic approach. *Journal of Pragmatics*, v. 33, n. 9, p. 1391-1417, 2001.

Recebido em 13/12/2016  
Aceito em 15/02/2017

# A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL

[The motivation for learning German at a Center for Language Studies (CLS)]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837203086>

Juliana Bonsi Corrêa Canato<sup>1</sup>

Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld<sup>2</sup>

**Abstract:** The student's motivation is identified as central to a satisfactory learning process and, for this reason, many teachers are constantly engaged in improving their practices. In this work we aim to shed light on a multiliteracies project, which involved the production of a video clip and aimed to increase motivation of German students in a Language Study Center at a public school in the State of São Paulo. To support our reflections, we sought theoretical support primarily on the concepts of motivation (DÖRNYEI 1994, 2001, 2014; VALLERAND 1997 and others) and multiliteracies (ROJO 2012, 2013). The research, of a qualitative nature, was developed from data collected with secondary and high school students in a Language Study Centre in the State of São Paulo during 2015. The results show the great impact of multiliteracies projects in student's motivation.

**Keywords:** German teaching, Language Study Center, Motivation, Multiliteracies

**Resumo:** A motivação do aluno é apontada como central para que o processo de aprendizagem ocorra de forma satisfatória e, por essa razão, muitos professores buscam constantemente o aprimoramento de suas práticas. Neste trabalho buscamos lançar luzes sobre um projeto de multiletramentos, que consistiu na produção de um videoclipe, e que teve como objetivo aumentar a motivação dos alunos de alemão de um Centro de Estudo de Línguas de uma escola pública do interior paulista. Para apoiar as nossas reflexões, buscamos sustentação teórica prioritariamente nos conceitos de motivação (DÖRNYEI 1994, 2001, 2014; VALLERAND 1997 e outros) e de multiletramentos (ROJO 2012, 2013). A pesquisa, de natureza qualitativa, desenvolveu-se a partir de dados coletados com alunos do Ensino Fundamental II e Médio de um Centro de Estudo de Línguas do interior de São Paulo durante o ano de 2015. Os resultados apontam para o grande impacto de projetos de multiletramentos na motivação dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de alemão, Centro de Estudo de Línguas, motivação, multiletramentos.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Letras Modernas, Rod. Araraquara Jau KM 01, Araraquara, SP, 14801-901, Brasil, E-mail: ju.bonsi@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Letras Modernas, Rod. Araraquara Jau KM 01, Araraquara, SP, 14801-901, Brasil, E-mail: cibeleroz@gmail.com

## 1 A motivação dos alunos na aprendizagem de uma língua estrangeira

Para que os processos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) ocorram de forma satisfatória, inúmeras variáveis devem ser consideradas e, por essa razão, há de se refletir cuidadosamente acerca das ações do professor durante o planejamento, visando atender demandas como interesse, idade, necessidade dos alunos, regras institucionais etc. Ainda assim, apenas o planejamento não garante o sucesso das aulas; o professor deve ter uma postura crítico-reflexiva para que possa executar possíveis alterações no plano de aula, de acordo com as observações do contexto no momento da realização das atividades, ou seja, ele deve ser capaz também de fazer uma leitura do que acontece durante a aula e de fazer as adaptações que sejam necessárias.

As reflexões sobre tais questões, além do conhecimento sobre as principais abordagens teóricas, sobre as diferentes metodologias de ensino de línguas e as diferentes competências dos professores de línguas estrangeiras (cf. ALMEIDA FILHO 1993: 21; 2006: 19), contribuem para o bom andamento da aula, para que ela seja produtiva tanto para o professor, como mediador, quanto para os alunos. Assim, advogamos que uma sólida formação teórico-metodológica do professor, aliada ao estabelecimento de estratégias de ensino adequadas e reflexão sobre o contexto, são elementos fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Nessa perspectiva, um elemento importante a ser considerado pelo professor é a motivação dos alunos. De acordo com DÖRNYEI (1990; 1998; 2014) essa é peça fundamental para a aprendizagem de línguas e fator decisivo para que o processo ocorra de maneira satisfatória.

São vários os fatores motivacionais que devem ser considerados no ensino da língua, como o livro didático, a abordagem do material e do professor, o interesse pessoal do aluno para aprender a língua-alvo, a concepção de língua estrangeira do aluno e do professor, de processo de ensino e aprendizagem, os recursos disponíveis na escola etc. Esses elementos irão refletir diretamente no engajamento, no empenho e no comprometimento dos alunos nas atividades propostas fora e dentro da sala de aula.

O objetivo do presente estudo é verificar em que medida houve disposição motivacional para dar continuidade ao aprendizado da língua entre alunos adolescentes de alemão em um Centro de Estudo de Línguas (doravante CEL), durante e após o desenvolvimento de um projeto de multiletramento.

Para tal, nos apoiamos em estudos sobre a motivação e os multiletramentos como aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem de língua alemã. Assim, apresentaremos, primeiramente, na seção 2, uma descrição dos CELs e a relevância deles como política pública para, em seguida, na seção 3, discutir a motivação e o ensino por meio de recursos multimidiáticos como fatores relevantes no processo de ensino e aprendizagem de língua alemã. Tais eixos constituirão, dessa forma, as bases de sustentação teórica do trabalho. Por fim, na seção 4, passaremos para a descrição da metodologia e, na seção 5, apresentaremos a análise dos dados. Finalizaremos o trabalho apresentando as nossas considerações finais.

## 2 Os Centros de Estudo de Línguas como política pública

O CEL é um projeto criado pelo governo do estado de São Paulo que visa oferecer a possibilidade de aprendizagem de línguas modernas a alunos da rede pública do 7º ano até o final do Ensino Médio, EJA (Educação para Jovens e Adultos) ou Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. De acordo com a resolução do projeto dos CELs (Resolução SE 44, de 13-08-2014),<sup>3</sup> tais centros se configuram como espaços “de enriquecimento curricular” e visam “assegurar aos alunos da educação básica oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística”.

Criados em 1987, por meio do Decreto nº 27.270, os primeiros Centros de Estudo de Línguas ofereciam a alunos da rede estadual de ensino apenas a língua espanhola, como segundo idioma, visto que a inclusão de línguas estrangeiras modernas no currículo limitava-se ao inglês. Atualmente, outras línguas como o mandarim, alemão, italiano, francês e japonês já se encontram inseridas nas escolas por meio do projeto, quando há a presença de um profissional especializado de cada língua.

---

<sup>3</sup> <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201408130044>

Para que haja a criação de CEL em uma escola, segundo o Artigo 2º, a instituição deve elaborar uma proposta comprovando ser provida de:

I - demanda escolar, juntando-se a relação nominal dos alunos da região interessados nos cursos que se pretende oferecer;

II - condições favoráveis de oferta e de atendimento à demanda escolar do ensino fundamental e médio, em todos os níveis e modalidades, assim como da escola indicada como vinculadora do CEL;

III - docentes habilitados ou qualificados para ministrar os cursos;

IV - recursos didático-pedagógicos;

V - espaço físico adequado ao funcionamento do CEL e que garanta a continuidade dos cursos, tendo localização estratégica, com facilidade de acesso (BRASIL 2014).

O calendário desse projeto, em conformidade com o Artigo 4º, acompanha o calendário escolar da unidade vinculadora e atende a carga horária prevista na resolução SE 44, de 13 de agosto de 2014, para as seguintes línguas: espanhola, alemã, italiana, francesa, japonesa e mandarim,

a) terão dois níveis de estudos (Nível I e Nível II), com carga horária total de 400 (quatrocentas) horas, correspondendo a 480 (quatrocentas e oitenta) aulas, que deverão garantir, a cada aluno, aprendizagem progressiva no idioma de sua opção; b) cada um dos níveis, a que se refere a alínea anterior, será constituído de 240 (duzentas e quarenta) aulas, distribuídas em 3 (três) estágios semestrais de 80 (oitenta) aulas cada, cujas atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada; II - os cursos de que trata o item 3 do parágrafo 1º do artigo 5º desta resolução<sup>4</sup>: a) terão um único nível/estágio de estudos, com carga horária total de 133 (cento e trinta e três) horas, correspondendo a 160 (cento e sessenta) aulas, a ser desenvolvido, obrigatoriamente, no decorrer de um mesmo ano letivo. b) no nível/estágio único, de 160 (cento e sessenta) aulas, a que se refere a alínea anterior, as atividades serão desenvolvidas em 4 (quatro) aulas semanais, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (BRASIL 2014).

De acordo com o Artigo 7º, na constituição das turmas de alunos do CEL, deverão ser observados os seguintes critérios,

I - no estágio de curso de nível único e no 1º estágio dos demais cursos: turmas de, no mínimo, 25 e, no máximo, 35 alunos;

II - nos demais estágios e níveis: turmas de, no mínimo, 20 alunos.

§ 1º - A Diretoria de Ensino poderá autorizar o funcionamento de turmas com o mínimo de 15 (quinze) alunos, somente quando se tratar de estudos do último estágio do Nível II, para fins de conclusão do curso.

---

<sup>4</sup> Os cursos referem-se às línguas citadas acima.

§ 2º - Excepcionalmente, a Diretoria de Ensino poderá autorizar a constituição, a partir do segundo estágio do Nível I, de turma com número reduzido de alunos, de diferentes estágios, desde que os estudos não sejam iniciais ou únicos e se destinem a garantir a continuidade e/ou a conclusão do curso.

Artigo 8º - O CEL poderá, semestralmente, abrir período de inscrições para formação de novas turmas de alunos, em cursos que tenham apresentado índices mínimos de evasão ou de cancelamento de matrícula, não superiores a 10% da quantidade inicial de alunos, no ano corrente, observadas as normas e diretrizes gerais da demanda escolar.

Consoante o Artigo 9º, o aluno tem a opção de eleger, no ato da matrícula, até dois cursos de idiomas, na ordem de sua preferência.

Cada CEL é, portanto, vinculado a uma escola estadual, que é responsável pela administração da unidade de ensino juntamente com seu aspecto pedagógico exercido por um coordenador designado para atuar nesse cargo. São mais de 200 unidades por todo o estado de São Paulo que oferecem cursos gratuitos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, mandarim e japonês.

Os trabalhos desenvolvidos com foco nos CELs (PELETEIRO 2014; CALLEGARI 2008; GASPARELO 2008; CALLEGARI 2004, 2008) são de fundamental importância para sustentação desse projeto no estado de São Paulo e para o incentivo de crianças e jovens da rede pública para aprender uma língua estrangeira que não faz parte da sua grade curricular, permitindo a eles não apenas acesso a um novo universo linguístico, mas também cultural.

Em todo o estado de São Paulo existem 40 CELs que oferecem o curso de alemão como língua estrangeira, sendo que em março de 2015 constavam 2015 alunos inscritos nos cursos de alemão. Todos os CELs utilizavam para o ensino de língua alemã (à época do desenvolvimento do projeto descrito neste trabalho) o livro didático *Planet* (KOPP E BÜTTNER 2004) doado pela BKD (*Bildungskooperation Deutsch*), Centro de Cooperação Pedagógica do Goethe-Institut São Paulo.

No CEL analisado no presente trabalho existem aproximadamente 300 alunos de espanhol, 80 alunos de inglês, 20 alunos de italiano, 40 alunos de francês e 35 alunos de alemão.

Em nossa prática de sala de aula com os grupos de alemão, notamos que, frequentemente, os alunos se desmotivavam com as atividades propostas no livro. Nessa perspectiva, desenvolvemos um projeto com auxílio de material multimidiático e o analisamos pelo viés dos estudos da motivação e dos multiletramentos, os quais serão discutidos no item a seguir.

### 3 Estudos sobre a motivação e os multiletramentos

No decorrer das atividades em sala de aula de língua estrangeira, é possível aos professores identificarem nos alunos alguns comportamentos que demonstram o comprometimento deles (ou não) diante do aprendizado. Os elementos capazes de fornecer tais indícios podem ser, por exemplo, o nível de atenção, participação nas aulas, envolvimento nas atividades propostas em sala e para casa etc.

Estudiosos como DÖRNYEI (1994, 1999, 2001, 2014), GARDNER E LAMBERT (1959, 1985), PINTRICH E SCHUNK (1996), defendem que a motivação do aluno é a mola propulsora do engajamento e esforço do aprendiz no processo. Diante disso, alguns pesquisadores da área de ensino e aprendizagem de línguas (VIANA 1990; CAMPOS-GONELLA 2007) desenvolveram estudos com o intuito de fornecer subsídios aos professores que favoreçam uma melhor compreensão do fenômeno.

Também CHENG E DÖRNYEI (2007: 153) sustentam que a motivação atua como o motor inicial para gerar aprendizagem, como uma força que auxilia a sustentar a difícil jornada de se aprender uma língua estrangeira. Defendem ainda que a motivação é um aspecto de extrema relevância no aprendizado de uma língua, visto que, sem ela, nem currículos apropriados ou indivíduos com habilidades notáveis são suficientes para garantir a aprendizagem do estudante. Por outro lado, DÖRNYEI (1998: 117) postula que a alta motivação pode compensar dificuldades relacionadas tanto à atitude frente à língua quanto às condições de aprendizagem.

Em consonância com DÖRNYEI, MICHELON (2007: 3) afirma, porém, que para que haja uma compreensão mais ampla do que seja motivação, é preciso ir além de definições teóricas e conceber o indivíduo

como ser humano inserido num contexto social no qual interage, modificando-o e sendo modificado. A interação com o meio afeta seu sistema de crenças e valores, tornando-os mutáveis. Como os objetivos são escolhas do indivíduo, eles podem variar conforme o momento em que o indivíduo se encontra e podem, também, ter valorização diferenciada, dependendo desse momento. O valor subjetivo atribuído ao objetivo está estritamente ligado ao grau de motivação do indivíduo para o cumprimento desse objetivo.

Nesse cenário, DÖRNYEI (2001: 7) <sup>5</sup> aponta para a notória dificuldade para se encontrar a “melhor” definição para o termo “motivação”, visto que, conforme afirma,

---

<sup>5</sup> Todas as traduções são de responsabilidade das autoras.

o termo ‘motivação’ apresenta um mistério real: as pessoas o utilizam amplamente em diversos contextos cotidianos e profissionais sem a mínima noção de que há problema em seu significado. Embora muitos de nós concordemos que ela denota algo de grande importância, quando se trata de descrever precisamente o que é esse ‘algo’<sup>6</sup> importante, as opiniões variam de modo alarmante – pesquisadores discordam em praticamente tudo concernente a esse conceito e há ainda sérias dúvidas se ‘motivação’ é mais que um termo guarda-chuva obsoleto utilizado para uma vasta gama de variáveis que pouco têm a ver umas com as outras.

Assim, nota-se que entre os pesquisadores não há consenso sobre a concepção da motivação em processos educacionais. Existem autores que a compreendem por um viés behaviorista, cognitivista, sociocognitivista ou influenciada por fatores internos e externos.

PINTRICH E SCHUNK (1996) e BROWN (1994) descrevem a motivação por uma perspectiva behaviorista, enfatizando o papel da recompensa e do reforço externo fundamentado no modelo condicionante de Skinner. A motivação para eles seria, conforme descrito por CAMPOS-GONELLA (2007: 27),

uma alta propensão à ocorrência de um comportamento, cujos desencadeadores se encontram no meio, e o aluno motivado é aquele que, em decorrência dos estímulos, se engaja, persiste e se esforça nas tarefas, sendo todos esses comportamentos observáveis CAMPOS-GONELLA (2007: 27).

Há ainda aqueles que consideram a motivação como algo influenciado por fatores externos, mas também internos ao indivíduo. A partir desse ponto de vista é que ocorrem as principais divergências nas pesquisas a respeito de quais processos mentais estão envolvidos na motivação, como esses operam e afetam a aprendizagem e a sua realização e por quais meios eles podem ser sustentados em nível ideal.

Nas teorias sociocognitivas, o aspecto social é conectado com os processos mentais, influenciando suas ações e motivações. Isso significa que um indivíduo motivado é aquele que conecta suas cognições e suas crenças de forma positiva diante do esforço exigido em alguma dificuldade, ou seja, “motivar é influenciar as expectativas de consequência do comportamento” (CAMPOS-GONELLA 2007: 35).

As perspectivas de VALLERAND (1997), GILLET E VALLERAND (2012), TREMBLAY E GARDNER (1995) e DÖRNYEI (1990; 1998; 2014) corroboram a visão da motivação como dependente de fatores externos e internos.

---

<sup>6</sup> As aspas nas palavras *algo* e *motivação* na citação foram utilizadas por Dörnyei (2001), respectivamente ‘motivation’ e ‘something’.

Nesse cenário, a motivação, segundo autores como DECI (1987), CORDOVA (1996), VALLERAND (1997), GILLET E VALLERAND (2012), DÖRNYEI (2001; 2014), se difere em dois polos: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca (GILLET E VALLERAND 2012: 78) se configura como a busca em obter satisfação e prazer com base em uma atividade e a extrínseca busca na atividade um meio para obter um fim desejado. VALLERAND (1997: 308) classifica a motivação intrínseca em três partes: a) motivação para aprender, constituída pelo engajamento em uma atividade por prazer e satisfação de entender algo novo; b) para realização, marcada pelo engajamento no desenvolvimento da atividade e c) para estímulo da experiência, caracterizada pelo engajamento em atividades que promovam sensações agradáveis.

De acordo com DÖRNYEI (2014: 519) a motivação como fator interno do aprendiz engloba as suas curiosidades e interesses, e como externo, ela é determinada pelo contexto sociopolítico e influencia as atitudes na própria linguagem, de acordo com as relações com a comunidade.

Para que haja a manutenção da motivação nos alunos, DÖRNYEI (2014: 524) propõe algumas estratégias motivacionais divididas em quatro categorias: 1) criação de condições motivacionais básicas; 2) geração de motivação inicial; 3) manutenção e preservação da motivação e 4) promoção de autoavaliação retrospectiva positiva.

É fundamental que ocorra a criação de condições básicas motivacionais antes que haja alguma tentativa de gerar motivação. Essas cooperam para um comportamento apropriado dos professores, uma prazerosa atmosfera em sala de aula e auxiliam a manter um grupo coeso com normas apropriadas. Além disso, não se tem normalmente uma classe em que todos os alunos estejam suficientemente motivados a aprender, por isso, constituir atitudes positivas nos aprendizes, utilizar materiais relevantes para o contexto em sala e aumentar a expectativa de sucesso dos alunos são estratégias das quais o professor deve se valer já nos primeiros dias de aula.

Com o decorrer das aulas é necessário que o professor preocupe-se em manter a motivação dos seus alunos. Esse papel, porém, não é assumido somente pelo professor/mediador, mas também pelos alunos. Todavia, no que concerne ao professor, este pode criar circunstâncias propícias para o aprendizado como:

- Ajudar a manter e promover a autoestima e a autoconfiança do aluno;
- Proporcionar estimulantes situações de aprendizagem;

- Apresentar ferramentas para aprender de uma forma motivadora;
- Possibilitar trabalhos em conjunto com os colegas de classe;
- Estipular objetivos específicos a serem desenvolvidos.

O encorajamento da autoavaliação também é importante aos alunos, sendo que promove um *feedback* motivacional e um aumento de satisfação por parte do aluno a partir de reflexões da sua aprendizagem.

Depreende-se, desse modo, que a **motivação** é um elemento complexo e está sujeita a mudanças, de acordo com alterações contextuais que surgem com o passar do tempo: as pessoas, o esforço, a necessidade de aprender e atingir objetivos etc.

Apesar de certa dissonância entre os autores, alinhamo-nos aos preceitos de DÖRNYEI (2014: 519), que sustenta que a motivação é responsável pelas escolhas das pessoas em fazer algo, pelo tempo que elas se mantêm dispostas em uma determinada atividade e pelo esforço que elas colocam para atingir seus objetivos. Assim, adotaremos, neste trabalho, a concepção de motivação proposta pelo autor (1998; 2001; 2014), que a toma como a soma de fatores cognitivos, afetivos, sociais e individuais do aprendiz. Acreditamos que os estudos desse autor são de grande pertinência para a compreensão de processos de ensino e aprendizagem em contextos marcados na atualidade pelo uso de procedimentos didático-pedagógicos distintos dos tradicionais. Além disso, nos apoiaremos nas diferentes partes constituintes da motivação intrínseca proposta por VALLERAND (1997; 2012), a fim de analisar o tipo de motivação dos alunos em foco.

Tendo essas considerações como norteadoras, defendemos que uma importante estratégia motivacional na atualidade é o trabalho com projetos de multiletramentos. Diante da diversidade de informações e semioses às quais os alunos hoje são expostos, é de grande importância que o professor busque materiais multimodais para uso em sala de aula. Nessa perspectiva, os estudos dos multiletramentos (COPE E KALANTZIS 2009; ROJO 2012, 2013; BEVILAQUA 2013) ocupam papel de destaque.

O conceito de multiletramentos, bem como de “Pedagogia dos multiletramentos” (ROJO 2012: 11), aponta por meio do prefixo *multi* para, de um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para textos multimodais e, de outro, para a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos

autores/leitores (ROJO 2013). De acordo com a autora, o termo surge pela primeira vez em 1996 em um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais) resultante do Grupo de Nova Londres (ROJO 2012: 12). O grupo afirma no documento a necessidade de a escola levar em conta os letramentos emergentes na sociedade contemporânea, devido tanto às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) quanto à diversidade cultural presente nela e também em sala de aula.

Nessa perspectiva, enfatizamos que não se trata apenas de incluir recursos modernos em sala de aula para que haja aumento da motivação. Conforme defendem COPE E KALANTZIS (2009: 90-96), com os quais nos alinhamos, as tecnologias em si não geram transformações sociais, mas existem quatro dimensões das novas mídias que podem representar um rompimento com padrões culturais e educacionais anteriores e promover apoio à aprendizagem:

- **Dimensão 1 – Agência (Agency):** enquanto mídias anteriores possuíam função apenas de transmissão, as mídias digitais são mais interativas, sendo possível, por exemplo, criar filmes e postá-los em um canal na rede, escolher melhores ângulos para se assistir a uma modalidade de esporte, criar “playlists” de músicas, ao invés de ouvir a uma seleção pré-determinada por alguém etc. O espectador se tornou usuário, leitores e ouvintes são convidados a se tornarem co-designers, rompe-se a divisão de trabalho entre criadores de cultura e conhecimento e consumidores.
- **Dimensão 2 – Divergência (Divergence):** Quando se cria espaço para agência, a diversidade fica em evidência: a material (de classe social, local, familiar), corporal (de idade, sexo, de habilidades físicas e mentais) e a simbólica (cultura, língua e gênero). Todas elas encontram-se presentes no cotidiano pessoal, profissional, escolar. A agência transforma a lógica da uniformidade em uma lógica da diferença.
- **Dimensão 3 – Multimodalidade (Multimodality):** O mundo digital reduz uma unidade modular de produção de significado textual em “Pixel” (COPE E KALANTZIS 2009: 94).<sup>7</sup> Isso significa que a linguagem escrita, o som e a imagem

---

<sup>7</sup> Pixel é o nome dado a um ponto de luz na tela, que juntamente a outros pontos formarão uma imagem. De acordo com o site Tecmundo, “a palavra pixel é oriunda da junção dos termos picture e element, formando, ao pé da letra, a expressão elemento de imagem. Ao visualizarmos uma imagem com alto índice de aproximação, é possível identificar pequenos quadrados coloridos nela que, somados, formam o

são todos feitos do mesmo material. As tecnologias digitais foram conjugando formas de representação de algo: as imagens com o áudio, o áudio com a escrita. Hoje temos dispositivos digitais que armazenam, misturam e distribuem esses elementos constituindo a multimodalidade.

- **Dimensão 4 – Conceitualização (*Conceptualization*):** Ser um usuário de novas mídias requer um tipo de pensamento chamado por COPE E KALANTZIS (2009) de “conceitualização” (COPE E KALANTZIS 2009: 96). Os autores exemplificam que, no mundo do consumismo passivo, não é necessário saber muito sobre o que está dentro de uma máquina, por exemplo. No entanto, para haver agência, e não ser apenas um espectador / leitor / consumidor, é necessário debater-se com novas arquiteturas sociais e técnicas e ser capaz de ler e escrever desenhos representacionais. Isso produz uma nova carga cognitiva, não apenas para pensar em termos conceituais, mas também para monitorar o pensamento sobre o pensamento, ou a metacognição. Criam-se novas habilidades e lógicas de navegação e discernimento em um ambiente multimidiático, repleto de extensões e aparentemente infinito.

A modernidade espera um trabalhador multifacetado, autônomo e flexível para se adaptar a constantes mudanças, e não mais enquadrado em um modelo de linha de produção e de consumo de massa. Enfatiza-se a capacidade de “constantemente ler o mundo criticamente para compreender os interesses culturais divergentes que informam significações e ações, suas relações e suas consequências” (KALANTZIS E COPE 2006 apud ROJO 2013: 15). Isso significa que é recomendado às escolas preparar os alunos para serem capazes de se engajar em diálogos mais complexos, característicos da negociação da diversidade e de interagir com outras línguas e linguagens, interpretando, traduzindo, criando sentidos de estilos, registros presentes na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, uma educação linguística adequada a alunos multiculturais constitui-se como aquela capaz de levar aos aprendizes projetos “que considerem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal)”

---

desenho completo. Esses pontos, que são a menor parte de uma imagem, levam o nome de pixels. A partir da noção do pixel como uma medida da qualidade das imagens, foi propagado o termo ‘resolução’ para atribuir quantos pixels em altura e largura uma foto tem.”. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/imagem/203-o-que-e-pixel-.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

(ROJO 2014: 14). A autora (ROJO 2012: 30) defende o desenvolvimento de práticas situadas, que são projetos de imersão em ações que fazem parte da cultura do alunado e em gêneros e designs disponíveis para tais ações, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais (público, de trabalho, de outras esferas e contextos). Para isso, esses projetos (de sala de aula) devem se utilizar das três características fundamentais dos multiletramentos (ROJO 2012: 23): 1) interação e colaboração; 2) transgressão das relações de poder estabelecidas e 3) hibridismo (de linguagens, línguas, culturas e nos modos).

Tendo em vista a importância da motivação em processos de aprendizagem e de práticas de multiletramentos, elaboramos o projeto *Nur ein Wort* (Apenas uma palavra), que será descrito na seção 4. Em seguida, apresentaremos, na seção 5, a análise da motivação dos alunos no desenvolvimento do projeto e para a aprendizagem da língua alemã.

## 4 Procedimentos metodológicos: o projeto “Nur ein Wort”

Este estudo é resultado de um projeto desenvolvido por uma das autoras durante o ano de 2015, como professora de alemão, em um CEL do interior de São Paulo. Sendo assim, a abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa e utiliza-se de procedimentos de estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, descrita por SILVA E MENEZES (2005: 20), pressupõe que a análise seja feita de forma descritiva e que o ambiente da pesquisa seja natural com uma fonte direta para a coleta de dados. Também segundo as autoras (SILVA E MENEZES 2005: 21), os procedimentos característicos de um estudo de caso são os estudos profundos e detalhados de um determinado objeto visando identificar os fatores que o determinam em algumas ocasiões.

No referido contexto, o livro didático *Planet* era o material utilizado com os grupos de língua alemã do CEL. Todavia, notamos que as atividades propostas não motivavam os alunos, na medida em que os exercícios por vezes eram considerados difíceis demais por eles ou, em outros momentos, desinteressantes em sua temática.

Existem vários estudos que discutem o papel do livro didático em sala de aula de LE (ALMEIDA FILHO E CONSOLO 1990; DEO E DUARTE 2004; ROZENFELD E VIANA 2006;

GONZALES 2015). Conforme afirmam ROZENFELD E VIANA (2006: 4), este configura-se apenas como um dos instrumentos que compõem o planejamento de aulas de LE. Sob esse aspecto, é esperada uma posição crítica do professor em relação ao referido material, fazendo, assim, as alterações necessárias para que o objeto de estudo, ou seja, a língua estrangeira, seja apresentada de forma relevante e motivadora para os seus alunos.

A partir de tal reflexão, buscaram-se, no contexto deste estudo, novas propostas de ensino a fim de despertar a motivação dos alunos. As atividades que mais envolviam os alunos eram as que incluíam músicas alemãs. Assim, a primeira fase da coleta de dados constituiu-se na apresentação de uma música no Sarau da escola da banda *Wir sind Helden*,<sup>8</sup> muito conhecida pelos alemães e internacionalmente. Um de seus maiores sucessos é a canção *Nur ein Wort*, em português, “Apenas uma palavra”. Inspirada no clipe dessa música,<sup>9</sup> a professora sugeriu que os alunos elaborassem um trabalho semelhante, que se constituiu na seleção de palavras-chave do texto da música e confecção de placas, nas quais foram inscritas (uma palavra por placa). As palavras eram então apresentadas pelos alunos, enquanto a música tocava, no momento em que elas eram cantadas no evento da escola. Tal atividade foi preparada ao longo de cinco aulas. A apresentação no Sarau, na qual a professora tocou com um dos alunos da turma e os outros cantaram, fez muito sucesso entre os pais e os aprendizes de outras línguas estrangeiras.

Diante da repercussão e do resultado positivo dessa atividade, optou-se por criar um projeto, que consistiu na produção do clipe dessa música alemã pela turma de 2º estágio (segundo semestre) e que é o principal foco de análise deste trabalho. A turma era composta por 11 alunos com a idade entre 14 e 16 anos que estudavam alemão há apenas dois semestres.

A produção do vídeo se desenvolveu em cinco momentos: 1) gravação da música; 2) aperfeiçoamento das placas; 3) gravação das cenas do clipe; 4) edição da filmagem; 5) publicação do vídeo no YouTube.

---

<sup>8</sup> A banda *Wir sind Helden* foi formada nos anos 2000 pelos músicos Mark Tavassol, Jean-Michel Tourette, Pola Roy e Judith Holofernes e compôs músicas bastante conhecidas na Alemanha e em outros países, como “Aurélien”, “Von hier an blind”, “Gekommen um zu bleiben”, “Guten Tag”, entre outras.

<sup>9</sup> Inspirado no famoso clipe “dos cartazes” de Bob Dylan, o referido clipe encontra-se disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=X5kmM98iklo>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

No primeiro momento foi gravado somente o áudio da música em um celular de um dos alunos. Foram feitas dez gravações dos alunos cantando e a professora de alemão tocando o violão. Dessas dez foi escolhida a de melhor qualidade acústica. Em seguida, retomou-se o trabalho com as placas, a fim de aperfeiçoá-las esteticamente. No terceiro momento foram gravadas as cenas do clipe em diferentes ambientes da própria escola.

A gravação do clipe teve duração de aproximadamente um mês, mais especificamente, 20 aulas de 50 minutos cada, e contou com o auxílio do irmão de um dos alunos e da própria professora de alemão/pesquisadora com as filmagens.

A coordenadora responsável pelo CEL em conjunto com o agente de educação escolar auxiliaram com a disponibilização de material escolar e dos espaços institucionais requisitados para a gravação das cenas.

Após a produção de todas as cenas, os pequenos vídeos foram descarregados em um computador e um aluno fez o trabalho de edição. Esse processo demandou aproximadamente dois dias para ser concluído.

Finalizadas as gravações, o vídeo foi veiculado na página oficial do CEL no Facebook, na página na Internet da diretoria de ensino da cidade<sup>10</sup> e no canal do YouTube.<sup>11</sup> A professora também enviou um e-mail à própria banda *Wir sind Helden*, na Alemanha, relatando sobre o vídeo e pedindo que eles dessem *feedback*.

Ao todo foram aproximadamente quatro meses de duração do projeto que incluiu desde a apresentação no Sarau em dezembro de 2014 até a publicação do videoclipe na Internet em abril de 2015.

Com o propósito de obter dados sobre a motivação nos alunos ao longo do projeto, foram aplicados dois questionários abertos aos alunos: um antes e um depois de sua realização, além de uma avaliação escrita sobre a atividade do clipe. Ao final da pesquisa, os dados foram triangulados, a fim de se perceber o impacto da atividade na motivação para a aprendizagem de alemão.

O primeiro questionário teve como objetivo verificar a motivação dos alunos antes que tivessem sua primeira aula de alemão e traçar um perfil motivacional dos alunos ingressos. As perguntas foram elaboradas com o propósito de observar os

---

<sup>10</sup> <https://depiracicaba-public.sharepoint.com/Paginas/Not%C3%ADcias/V%C3%ADdeo-produzido-pela-classe-do-Curso-de-Alem%C3%A3o-do-CEL-Sud-Mennucci---PiracicabaSP,-sob-orienta%C3%A7%C3%A3o-da-Professora-Juliana-Cor.aspx>

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gRbVb4Eb5TQ>

seguintes aspectos: 1) razões para a escolha da língua alemã, 2) conhecimentos prévios do idioma e 3) expectativas pelas aulas, conteúdo e/ou metodologia. Tais questões foram norteadoras para a elaboração de um programa de curso para aqueles alunos.

O segundo questionário foi aplicado ao fim do segundo semestre, com o propósito de identificar a presença de alteração na motivação dos alunos para a aprendizagem de alemão. As perguntas foram elaboradas visando observar os seguintes elementos: opinião sobre as aulas de alemão, razão para estudar o idioma, conhecimentos da língua estrangeira até então adquiridos e atividades que os alunos mais e menos gostaram de desenvolver. Além disso, perguntou-se sobre o desejo de continuar estudando o idioma. O terceiro instrumento foi uma avaliação elaborada pelos alunos sobre aspectos positivos e negativos na atividade de elaboração do clipe.

Os dados obtidos nos questionários e nas avaliações escritas da atividade foram ainda analisados tendo em vista os comentários sobre o vídeo dos alunos no YouTube e na página do grupo *Wir sind Helden* no Facebook e serão analisados na seção 5.

## 5 O projeto “*Nur ein Wort*” como fator de impacto na motivação

Analisando as atividades que envolveram a produção do clipe é possível verificar que a prática de produção de um videoclipe, proposta pela professora e descrita neste trabalho, foi composta por diferentes estratégias para despertar e manter a motivação dos alunos pelo projeto e pela aprendizagem da língua alemã.

A primeira estratégia foi a proposição aos alunos de atividades bastante distintas que iriam compor o produto final, o clipe *Nur ein Wort*, a saber: a escolha das palavras da música que iriam para as placas, a confecção de tais placas, a gravação do áudio, a apresentação da música no Sarau da escola, a escolha dos locais onde as cenas do clipe seriam gravadas e a edição e a publicação do vídeo. Tais atividades contribuíram para a manutenção da motivação do aluno pelo projeto e pelo objeto de estudo (no caso, o alemão), indo, assim, ao encontro da segunda estratégia proposta por DÖRNYEI (2014: 524), ou seja, aquela que prevê o uso de procedimentos que contemplem tal objetivo.

Além disso, em todas as atividades foi necessário lançar mão de duas características fundamentais dos multiletramentos – a interação e a colaboração, corroborando, portanto, premissas das teorias dos multiletramentos.

Destaca-se também que as atividades promoveram agência dos alunos (que idealizaram, criaram, produziram e publicaram os vídeos) e contaram com a colaboração de participantes oriundos de diferentes classes sociais, gêneros, habilidades mentais, culturas, conforme a segunda dimensão (Divergência) dos multiletramentos proposta por COPE E KALANTZIS (2009). No que se refere ao material utilizado, é possível afirmar que a proposta corrobora a dimensão 3 elencada pelos mesmos autores (Multimodalidade), na medida em que foram utilizadas diferentes formas de produção de significados, como os textos nas placas, a música, o clipe e os textos para a sua divulgação.

O projeto pode ser caracterizado como uma prática situada, no sentido de ROJO (2012), tendo em vista que os alunos imergiram em diferentes ações, com um propósito comum, a partir de planejamento, negociação e colaboração.

Sobre a apresentação da música no Sarau da escola, podemos caracterizá-la como atividade que gerou motivação inicial para o desenvolvimento do trabalho com o clipe, configurando-se ainda como estratégia motivacional. Já as reflexões escritas pelos alunos sobre os aspectos positivos e/ou negativos do projeto constituíram-se como instrumento para encorajar a autoavaliação retrospectiva positiva no sentido de DÖRNYEI (2014).

Outro ponto analisado foram as motivações dos alunos para a escolha da aprendizagem da língua alemã. Suas motivações iniciais eram bastante variadas, podendo ser desencadeadas por fatores internos e externos.

Partindo dessa dicotomia, observaram-se nas respostas dos questionários que 20% dos alunos indicaram motivação decorrente de fatores externos, 30% de internos e 50% dos alunos dispõem de motivação por fatores externos e internos.

Como fatores externos, os alunos indicaram a importância do alemão na ciência, pesquisa, tecnologia e também no âmbito da cultura e do turismo. Com o conhecimento da língua alemã, os alunos acreditam que as chances profissionais em uma economia globalizada aumentam. Além disso, de acordo com os dados, eles gostariam de conhecer uma das grandes culturas europeias.

Os fatores internos mencionados foram, por exemplo, o ganho em se aprender outro idioma e o desafio de aprender uma língua que parece distinta, mas ao mesmo tempo interessante. Também foi pontuada a curiosidade de conhecer no original muitas obras de grandes escritores no mundo da arte, música, literatura e filosofia, como Goethe, Nietzsche, Bach.

Vale destacar ainda que os dados obtidos no primeiro questionário sobre as expectativas dos alunos em relação aos tópicos de aprendizagem nortearam os planejamentos das aulas. Apesar de a professora não abranger todos aqueles sugeridos, ela buscou atender às suas expectativas no planejamento inicial do curso, articulando-as com as premissas do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR), que determina as competências de um falante em língua estrangeira.<sup>12</sup>

No questionário final foram novamente avaliadas as respostas dos alunos, a fim de se identificar mudanças motivacionais nos relatos e nas atitudes em sala de aula. Todos os alunos responderam de forma positiva ao andamento das aulas. Entre eles, destacamos o comentário do aluno A1.

A1: Acho que elas são muito divertidas, e o método de ensino é muito bom, pois nem parece aula.

É interessante observar que para o aluno uma boa metodologia de ensino é aquela que se configura como “divertida”, ou seja, o aluno quer aprender de maneira lúdica, prazerosa, e neste caso, ela “nem parece aula”.

Segundo SILVA (s.d: 6), o lúdico se relaciona de forma efetiva com o ensino de LE em sala de aula, conforme podemos observar na afirmação:

O lúdico, de uma forma geral, está intrinsecamente relacionado com o prazer, por isso a utilização de jogos pode ser um recurso útil para uma aprendizagem diferenciada e significativa.

A avaliação do aluno A1 sobre as aulas revela ainda a visão recorrente de aulas tradicionais, tidas frequentemente como entediantes e desmotivadoras. Conforme PAIVA (2001), “a interação na sala de aula tradicional privilegia a fala do professor e oferece

---

<sup>12</sup> Ao final do terceiro semestre, ou seja, um ano e meio de curso em que é trabalhado o primeiro livro completo que corresponde ao nível A1, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, é esperado que o aluno seja capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas, de apresentar-se ou apresentar alguém e de colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence etc.

poucas oportunidades de fala ao aluno”. Em consonância com a autora, sustentamos que a sala de aula tradicional promove poucas atividades em que os alunos sejam autônomos e agentes de seu processo de aprendizagem.

BARBIRATO (2005: 38) afirma que nem todas as interações entre professor e aluno são adequadas para garantir um “bom” insumo para o aprendiz na aprendizagem de uma LE. Logo, a qualidade da interação pode ocasionar bons ou maus ganhos para o desenvolvimento da competência comunicativa da língua-alvo. Segundo a mesma autora, a interação deve proporcionar a construção de significado na língua-alvo, fato que vai ao encontro da primeira característica dos multiletramentos mencionada anteriormente (ROJO 2012: 23): a interação e a colaboração. A interação constituiu, portanto, uma parte fundamental da aula. Nessa perspectiva, encontramos alguns dados que apontam a motivação para a aprendizagem ocasionada pela interação professor/aluno e aluno/aluno. Em resposta à pergunta se eles gostam de estudar alemão, um aluno evidencia em seu comentário que o professor interferiu na imagem que ele tinha de aula e a adequou ao seu interesse.

A2: [Você está gostando de estudar alemão?] Muito. Porque nossa professora faz com que você goste da língua alemã.

Segundo ALMEIDA FILHO (1993: 12), é importante conhecer os filtros afetivos dos alunos e do próprio professor em contexto de aprendizagem da LE. DÖRNYEI (2014: 519) corrobora tal premissa ao afirmar que se deve refletir sobre a relação do cognitivo com a afetividade, visto que tal relação é determinante para a resistência ou para a motivação dos sujeitos.

Outro ponto relevante nas respostas foi notar que os alunos quantificam seu aprendizado. Nota-se que é muito importante para a motivação do aluno verificar o quanto ele consegue aplicar o conteúdo aprendido em prática. Tal fato foi evidenciado nas respostas à pergunta se eles estavam gostando de aprender alemão e sobre as razões disso, para a qual obtivemos, por exemplo, os seguintes dados:

A3: Sim, porque eu aprendi **muito** e quero continuar aprendendo.

A4: Sim, pois estou aprendendo **bastante** e isso é muito bom para mim.

A5: Sim, cada palavra que eu aprendo é **mais conhecimento** e então consigo interpretar uma frase, sinto muita satisfação. (Grifos nossos).

Nas razões apontadas pelos alunos podemos identificar a motivação para aprender despertada por **algo novo** (VALLERAND 1997). Ainda segundo esse autor, a motivação apresenta dois sentidos distintos, um com o objetivo de satisfazer a curiosidade do aprendiz e o outro proporciona um fim específico que o recompensará.

A partir do segundo questionário, verificamos que a maioria dos alunos, 89%, se mostrou motivada a continuar estudando alemão, a fim de obter satisfação, prazer e pela curiosidade em seu estudo, conforme podemos observar nas afirmações dos alunos A4, A5 mencionadas anteriormente, e A7, ao responder se gostariam de continuar a estudar alemão.

A7: Sim, porque acho muito legal saber uma língua que quase ninguém mais sabe.

Eles se mostram motivados a aprender por satisfação (VALLERAND 1997; DÖRNYEI 2014) e pelo desafio que a dificuldade da língua representa, fato que vai ao encontro do descrito por FABELA (2005: 5). O autor aponta a aprendizagem de uma língua fora de seu contexto espacial como um *desafio* e, portanto, não experimentado por eles no dia a dia. No entanto, essa distância espacial não os impede de desenvolver o seu conhecimento, buscando outras formas de associação e aproximação da língua (cultura), como por meio de filmes, músicas, livros etc.

Ainda nos dados coletados no segundo questionário, diferentemente das respostas obtidas no primeiro, notamos que apenas um aluno demonstrou possuir motivação ocasionada por fatores externos para aprender alemão (ao responder que seu conhecimento o ajudará no futuro).

Além disso, ressaltamos as imagens que os alunos de alemão traziam ao iniciar o curso: muitos a achavam *difícil, complicada, rude*, antes mesmo de ter tido qualquer contato anterior com algum nativo ou com a própria língua. A escolha da música foi um modo que a professora encontrou de buscar quebrar a imagem da língua alemã como tal e de mostrar uma canção contemporânea e divertida para os alunos, fato que pode ser considerado uma estratégia motivacional no sentido de DÖRNYEI (2014).

Na pergunta sobre a atividade que mais gostaram de realizar, 80% dos alunos mencionaram a produção do vídeo, evidenciando que foi uma atividade prazerosa e de relevância para eles. Assim, pode-se verificar que o projeto de produção do clipe resultou no efeito desejado e os motivou em seu aprendizado na língua alemã. Todo o trabalho contribuiu para a construção de atitudes positivas e um aumento nas

expectativas de aprendizado dos alunos, de acordo com as estratégias de DÖRNYEI (2014: 524).

A professora, baseando-se ainda nas estratégias de DÖRNYEI (2014) e nos estudos dos multiletramentos de ROJO (2012: 23), serviu-se de situações que possibilitaram interação e colaboração entre os alunos com um fim específico. Um dos alunos mencionou que gostou de participar do vídeo pela oportunidade que a atividade ocasionou de interagir com colegas:

A9: [eu gostei da] união da sala, porque estudar em um ambiente onde há desunião entre os alunos é insuportável e isso me ajudou a ter um ânimo a mais para estudar alemão.

A motivação dos alunos atuou como uma alavanca para o aprendizado e evidenciou o seu comprometimento, sustentou o esforço e o tempo dedicado com os estudos e com a produção do vídeo. Podemos reconhecer também a motivação para aprender, citada por VALLERAND (1997) e DÖRNYEI (2014), frente a uma atividade que lhes deu prazer em realizar.

A8: No geral, posso dizer com satisfação que o vídeo ficou muito bom.

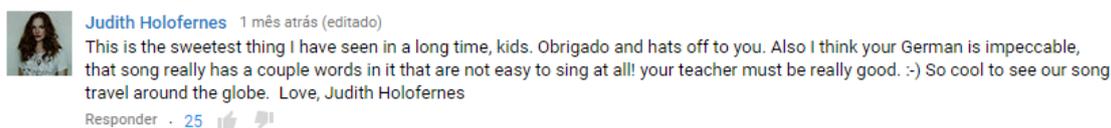
Ainda que alguns alunos não tenham citado a atividade do clipe como a preferida, inferimos que eles sentiram prazer ao desenvolvê-la, tendo em vista que houve uma grande e intensa participação de todos. Ademais, na avaliação escrita dos alunos sobre a produção e execução do clipe, os que não responderam que o vídeo foi a melhor atividade, a avaliaram de forma bastante positiva em suas respostas, como podemos notar nos excertos a seguir.

A6: O vídeo e a execução dele foram formidáveis, sinto que aprendi muito, pois cada palavra da música despertou em mim o interesse em saber do que ela falava. O fato de o vídeo ter sido comentado pela cantora foi totalmente inesperado, mas me agradou muito ver os frutos do trabalho da minha turma.

A9: Eu gostei muito de participar do vídeo, primeiro pelo fato da música ser muito legal e ajudar na pronúncia das palavras e segundo pela união da sala, porque estudar em um ambiente onde há desunião entre os alunos é insuportável e isso me ajudou a ter um ânimo a mais para estudar alemão.

A avaliação sobre o clipe reflete que o prazer em desenvolver uma atividade confere a ela um significado real e próximo dos alunos devido ao envolvimento na proposta, fato que vai ao encontro de mais uma estratégia proposta por VALLERAND (1997).

A repercussão do vídeo na internet foi também muito positiva. Destacamos que a banda Wir sind Helden veiculou o vídeo dos alunos na página pessoal da cantora Judith Holofernes e que ele também foi citado no blog *Quero aprender alemão*.<sup>13</sup> O vídeo teve mais de nove mil e oitocentos acessos e recebeu comentários do mundo todo. A Figura a seguir apresenta o comentário que a própria cantora deixou aos alunos no canal do YouTube.<sup>14</sup>



**Figura 1:** Recorte da mensagem da cantora da banda Wir sind Helden no canal do YouTube.

A resposta da cantora da Alemanha aos alunos enquadra-se na 3ª estratégia proposta por DÖRNYEI (2014: 524). Apesar de não ter sido algo previsto, o fato de a cantora ter escrito a mensagem motivou os alunos.

Diante do exposto, consideramos que o vídeo foi importante para todos os alunos, já que eles destacaram em seus relatos a relevância deste em seu aprendizado. Nota-se também que houve o despertar da motivação pelo estímulo da experiência e por meio de ferramentas de aprender instigadoras.

As respostas sobre as atividades que eles menos gostaram de fazer também foram consideradas pela docente, a fim de melhorar as aulas e os resultados destas. Apesar de ser uma pergunta voltada para as preferências, 22% dos alunos apontaram algumas dificuldades com particularidades da língua alemã, por exemplo, com a expressão das horas e com as conjugações dos verbos. Três atividades que também ficaram com 23% da preferência foram: algumas atividades do livro (que não foram, porém, especificadas), a apresentação de um filme e a encenação de uma peça de teatro.

Podemos concluir que o processo de aprendizagem envolve elementos cognitivos e emocionais, dúvida e desconforto com o novo. O espaço físico da escola não é o único local para o aprendiz construir conhecimento e, com a Internet e as novas mídias, não existem mais barreiras temporais ou espaciais para que a aprendizagem aconteça. Com isso, deve-se criar em seus alunos a capacidade de participar e interagir

<sup>13</sup> <https://www.facebook.com/aprenderalemao?fref=ts>

<sup>14</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=gRbVb4Eb5TQ>

no mundo atual que se configura como competitivo e que estima a flexibilidade, a criatividade e a compreensão do novo.

Portanto, um dos papéis dos professores é ser o apoio, a ponte para que seus alunos se insiram no processo de aprendizagem e alcancem a autonomia, de modo que aprendam a superar seus desafios e dificuldades sem perder os objetivos traçados.

## 6 Conclusão

O objetivo deste trabalho foi discutir uma prática de multiletramentos desenvolvida com alunos de um CEL no interior paulista como fator de impacto na motivação de alunos para a aprendizagem de alemão como LE. O projeto consistiu na elaboração de um clipe de uma música alemã e os dados para a análise foram coletados por meio de questionários e da avaliação da atividade.

O projeto pode ser caracterizado como prática de multiletramentos, na medida em que promoveu agência dos alunos, interação, cooperação, respeitando-se a diversidade de classe, cor, gênero e habilidades. Além disso, foram propostas ações que envolviam o confronto com diferentes tipos de textos (multimodais), ou seja, tanto de áudio, quanto escrito, imagético e filmico.

A partir dos dados obtidos pudemos concluir que o projeto foi prazeroso e capaz de despertar motivação para a aprendizagem de alemão, tanto para os alunos, como pudemos ver em suas atitudes no decorrer das aulas e nos dados obtidos a partir dos questionários, quanto para a professora.

Cada aluno, com suas motivações específicas, mostrou-se interessado em continuar estudando alemão para atingir os seus objetivos pessoais de visitar o país, falar fluentemente o idioma ou pelo prazer de estudá-lo.

Vale ressaltar a posição de PAIVA (2001), que se opõe ao ensino de língua apenas para fins utilitaristas, tendo em vista que todo processo de ensino aprendizagem é um meio para que o professor conscientize e proporcione reflexões e desmistificações de ideologias e crenças estereotipadas.

O estudo também foi muito importante porquanto ressaltou a relevância da motivação no processo de ensino e aprendizagem. A partir das classificações da motivação, baseadas na dicotomia de DÖRNYEI (2001; 2014), juntamente com a

comparação das respostas dos alunos, pudemos compreender melhor as suas motivações. Tal compreensão auxiliou a professora a definir recursos, atividades, atitudes e as formas de participação dos alunos no processo de aprendizagem. Por meio da interação entre professor e aluno pode-se construir um vínculo de afetividade, o qual pode influenciar na maneira como os alunos percebem as aulas de alemão: não apenas como uma obrigatoriedade, mas com um ambiente afetuoso e motivador.

O professor, como mediador de motivação, deve dispor de estratégias que aproximem seus aprendizes do seu objeto de aprendizagem, no caso, a língua alemã, e com base no estudo realizado, foi verificado que o projeto com o videoclipe atendeu a essa proposta.

Destaca-se ainda a importância de trabalhos sobre projetos realizados no CEL, tendo em vista as poucas pesquisas desenvolvidas com alunos desse contexto, que possuem motivações diferenciadas das de alunos em escolas de idiomas ou de escolas bilíngues. Trabalhos como este podem favorecer a divulgação e o aumento do interesse de alunos da rede estadual em participar do CEL.

Assim sendo, esperamos ter sido possível contribuir para os estudos sobre a motivação, especificamente voltados para a língua alemã, tanto dos alunos quanto dos professores, que se engajam diariamente em sua profissão de ensinar e ensinar a aprender.

## Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; CONSOLO, Douglas Altamiro. A pesquisa analítica sobre o livro didático nacional de língua estrangeira. *Revista Letras*, Campinas, Volume especial.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006.
- ATKINSON, Jack. *An Introduction to Motivation*. Princeton/NY: Van Nostrand, 1964.
- BARBIRATO, Rita de Cássia. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BEVILAQUA, Raquel. Novos estudos do Letramento e Multiletramentos. Divergências e Confluências. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Jataí, n. 5, v. 1, p. 99-114, 2013. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. *Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol: caminhos possíveis*. Análise e intervenção num Centro de Estudos de Línguas de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CAMPOS-GONELLA, Cristiane Oliveira. *A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- CHENG, Hsing-Fu; DÖRNYEI, Zoltán. The use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, v. 1, p. 153-174, 2007.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 14-195, 2009.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. New Media, New Learning. In: COLE, D. R.; PULLEN; D. L. (Ed.). *Multiliteracies in Motion: Current Theory and Practice*. London: Routledge, 2009. p. 87-104. Disponível em: <[http://newlearningonline.com/\\_uploads/colenewmedianewlearningchapter.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/colenewmedianewlearningchapter.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- CORDOVA, Diana I.; LEPPER, Mark R. Intrinsic Motivation and the Process of Learning: Beneficial Effects of Contextualization, Personalization, and Choice. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, p. 715-730, 1996.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 53, p. 1024-1037, 1987.
- DEO, Aldisnéia Santos Rossi de; DUARTE, Luiza Maria. *Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <http://palavrasintrepidas.blogspot.com.br/2012/04/analise-de-livro-didatico-as-diversas.html> . Acesso em: 19 mar. 2017.
- DÖRNYEI, Zoltán. Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, v. 40, n. 1, p. 45-78, 1990.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Teaching and Researching Motivation*. 2. ed. Harlow: Longman, 2001.
- DÖRNYEI, Zoltán. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.
- DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in Second and Foreign Language Learning. *Language Teaching*, v. 31, p. 117-135, 1998.
- DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in Second Language Learning. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4. ed. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, 2014. p. 518-531.
- FABELA, Sérgio. A vida toda para aprender. *Portal dos Psicólogos*, 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/a0321.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- GARDNER, Robert C.; LAMBERT, Wallace E. Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, v. 13, n. 4, p. 266-272, 1959.
- GASPARELO, Luciana de Fátima. O Centro de Estudo de Línguas em Sorocaba. XIX ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: PODER, VIOLÊNCIA E EXCLUSÃO, 2008, São Paulo. *Anais...* Associação Nacional de História – ANPUH/SP, 2008. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Luciana%20de%20Fatima%20Gasparelo.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

- GILLET, Nicolas; VALLERAND, Robert J.; LAFRENIÈRE, Marc-André K. Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, n. 15, p. 77-95, 2012.
- GONZALEZ, Verónica Andrea. *Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)*. 170 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras-II, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- KOPP, Gabriele; BÜTTNER, Siegfried. *Planet*. Ismaning: Hueber, 2004.
- MICHELON, Dorildes. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. *Revista Língua e Literatura*, IV/V, n. 8/9, 2002/2003. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/33/64>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A sala de aula tradicional x a sala de aula virtual. CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/virtual.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2017.
- PELETEIRO, Aline Cristiane. Uma breve análise do material didático de língua italiana criado para o Centro de Estudo de Línguas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Revista Italiano*, v. 5, n. 5, p. 233-247, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/article/view/14177>>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- PINTRICH, Paul; SCHUNK, Dale. *Motivation in Education*. Theory, Research and Applications. Englewood Cliffs, New Jersey, Merrill, 1996.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo, Editora Parábola, 2013.
- ROZENFELD, Cibele Cecílio Faria; VIANA, Nelson. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. II COLÓQUIO DE ESTUDOS GERMÂNICOS – “Mito e Magia”, 2006, *Anais...* Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2006.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 44*, de 13 de agosto de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas - CELs, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siaue.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/44\\_14.htm?time=13/07/2015%2013:54:04](http://siaue.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/44_14.htm?time=13/07/2015%2013:54:04)>. Acesso em 10 fev. 2017.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*, 4. ed. rev. atual. Florianópolis, UFSC, 2005.
- SILVA, Eliana Palmira. *O lúdico, uma alternativa prazerosa de ensinar e aprender inglês*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2540-8.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017
- TREMBLAY, Paul. F.; GARDNER, Robert C. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 4, p. 505-518, 1995.
- VALLERAND, Robert J. Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 29, p. 271-360, 1997.
- VIANA, Nelson. *A variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na escola*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1990.
- WEINER, Bernard. A Theory of Motivation for Some Classrooms Experiences. *Journal of Education Psychology*, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.

## 8 Webgrafia

- <https://www.facebook.com/judithholofernes?ref=ts&fref=ts>. Facebook da cantora Judith Holofernes.
- [https://www.facebook.com/?\\_rdr=p](https://www.facebook.com/?_rdr=p). Facebook oficial da banda Wir sind Helden.
- <https://www.facebook.com/aprenderalemao?fref=ts>. Blog de alemão.
- <https://depiracicaba-public.sharepoint.com/Paginas/Not%C3%ADcias/V%C3%ADdeo-produzido-pela-classe-do-Curso-de-Alem%C3%A3o-do-CEL-Sud-Mennucci---PiracicabaSP,-sob-orienta%C3%A7%C3%A3o-da-Professora-Juliana-Cor.aspx>. Site da Diretoria de Ensino de Piracicaba.

*Recebido em 07 Nov. 2016*

*Aceito em 16 Jan. 2017*