

# Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes

Imagery of German as a foreign language learners and the disciplinary knowledge

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883721341>

Poliana Coeli Costa Arantes<sup>1</sup>

**Abstract:** The aim of this article is to analyse the construction of learners' discursive images by mapping the summaries presented in textbooks of German as a Foreign Language (ALE). Therefore, we aim to investigate how these constructions anticipate the kind of insertion that this learner would have / could occupy in this community of production / circulation of texts in the target language. Seen in these terms, the theoretical framework is constructed from the articulation between the polyphonic perspective of language (BAKHTIN, 2011), the notion of discursive practices (FOUCAULT, 2004, MAINGUENEAU, 2008), the disciplining of knowledge (FOUCAULT, 2002) and the relevance of such articulation for a critique of Applied Linguistics from Rocha and Daher (2015). Through the analysis of German as a foreign language textbooks, we observe the construction of a learner image that seems to draw him/her out of situations of interaction, considering him/her as a spectator, who will be responsible for repeating sentences and structures determined by an artificial simulation of communicative situations, rather than allowing him/her spaces of interaction and insertion in these situations. In addition, the materials communicate an image of a learner-consumer-tourist, interested in learning German to make trips, a reality that is distant from the majority of Brazilian learners.

**Keywords:** Textbooks, Applied Linguistics, foreign language learning, disciplining of knowledge

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar a construção de imagens discursivas de aprendizes em sumários e em atividades contidas em livros didáticos de Alemão como Língua Estrangeira (ALE), e de que modo essas construções antecipam que tipo de inserção esse aprendiz teria de/poderia ocupar nessa comunidade de produção/circulação de textos na língua alvo. Nesse sentido, o quadro teórico se constrói a partir da articulação entre a perspectiva polifônica da linguagem (BAKHTIN 2011), a noção de práticas discursivas (FOUCAULT 2004; MAINGUENEAU 2008) e o disciplinamento de saberes (FOUCAULT 2002), considerando a relevância de tal articulação para uma crítica à Linguística Aplicada a partir de Rocha e Daher (2015). Por meio das análises de livros didáticos de ALE, observamos a construção de imagens de aprendiz que parece retirá-lo das situações de interação, considerando-o mero espectador, que se ocupará de repetir sentenças e estruturas determinadas por uma simulação artificial de situações comunicativas, mais do que permitir a ele espaços de interação e de inserção nessas situações. Além disso, os materiais comunicam uma imagem de aprendiz-consumidor-turista, interessado em aprender a língua para fazer viagens, realidade essa distante da brasileira.

**Palavras-chave:** livro didático, Linguística Aplicada, ensino/aprendizagem de língua estrangeira, disciplinamento de saberes

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Rua São Francisco Xavier, 524, 11º andar, 20.550-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [polianacoeli@yahoo.com.br](mailto:polianacoeli@yahoo.com.br).

# 1 Introdução

Considerando o lugar atribuído aos livros didáticos no ensino de língua estrangeira, cuja presença nas aulas tem se tornado quase “natural” (UPHOFF 2009), compreendemos a importância de abordá-los numa dimensão prescritiva que atribuem ao fazer docente e discente, salientando a diversidade de situações, saberes e valores que antecipam.

Partimos do princípio de que “nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra” (BOHN 2000: 130), portanto os livros didáticos, ao anteciparem quais saberes, em que ordem e com que objetivos “devem” ser aprendidos, manifestam, direta ou indiretamente, a política linguística que orienta esse recorte, sobretudo que define a que tipo de aprendizes serão direcionados esses livros. Esses materiais didáticos funcionam como uma espécie de agentes da política linguística que os direcionam, e, segundo Rajagopalan (2013: 39) “[o agente da política linguística] procura intervir numa realidade linguística”. Essa intervenção faz parte de um projeto político de ensino de língua. A política linguística é, nesses termos, prescritiva, pois busca dizer como fazer e o que deve ser considerado relevante (RAJAGOPALAN 2013).

Dada essa dimensão prescritiva e intervencionista dos livros didáticos, procuramos analisar mais profundamente esse caráter político e de poder que exercem em sala de aula, investigando as imagens de aprendizes que são construídas por meio deles. Tal motivação justifica-se por alguns desconfortos vivenciados na prática docente em contexto universitário, com atuação em um curso de licenciatura e bacharelado português/alemão em uma universidade pública.

Em primeiro lugar chamou-nos a atenção a ausência de problematização da utilização de livros didáticos de ensino de ALE na graduação, sobretudo pelo fato de a presença desses materiais ser considerada “natural”, ao passo que ela é historicamente constituída, como aponta Uphoff (2008: 132):

Como se explica a força do LD no ensino de línguas, essa “instância desnecessária” (SCHROTH-WIECHERT 2001) que se impõe nas interações entre professor e alunos? Responder a essa pergunta significa problematizar uma relação que aparenta ser natural, mas que é historicamente constituída: a relação entre o professor de língua estrangeira e o LD como dispositivo em que se materializa um percurso de ensino estabelecido por outrem.

Problematizar essa relação “natural” entre o professor e o livro didático (LD), significa, desse modo, investir em uma aproximação do professor com sua prática para

reconhecer a interação com os alunos como ponto imprescindível para a elaboração de suas aulas e materiais didáticos, colocando, assim, em suspenso, as formas prévias e sínteses elaboradas com base nos especialismos da área, que muitas vezes estão distantes das realidades que encontramos em nossas salas de aulas. Entender, portanto, que o processo de aprendizagem é dinâmico e que dificilmente poderia ser antecipado por qualquer material didático que seja, é retirar-se do interior dessas unidades estabilizadoras do ensino para questioná-las, desfazê-las, recompô-las e investigar se não é preciso reconstituir outras: trata-se de reconhecer que elas talvez não sejam, afinal de contas, o que se acreditava que fossem à primeira vista. “Enfim, que exigem uma teoria; e que essa teoria não pode ser elaborada sem que apareça, em sua pureza não sintética, o campo dos fatos do discurso a partir do qual são construídas” (FOUCAULT 2004: 29).

Essa foi nossa primeira observação diante da imposição do trabalho com livros didáticos estabelecida, muitas vezes, pela instituição e, ao mesmo tempo, tão pouco questionada. Em segundo lugar, chamou-nos a atenção o relato dos alunos das turmas de língua alemã da graduação em que atuo como docente. Há algum tempo nossos alunos têm se mostrado bastante desmotivados com os livros didáticos adotados no curso,<sup>2</sup> sobretudo porque apresentam imagens de aprendizes que não correspondem ou sequer se assemelham aos aprendizes que temos em sala de aula.

Percebemos, portanto, que os alunos se queixavam bastante, nas aulas em que o livro didático de ALE era utilizado, principalmente com relação ao fato de não se identificarem com o material, por não estarem sendo nele representados. Muitos dos questionamentos dos alunos e alunas se direcionavam, principalmente, à imagem que se faz de aprendiz de ALE como alguém que teria oportunidade de ir à Alemanha estudar e fazer turismo. Também questionavam a ausência de debate a respeito de políticas públicas para imigrantes e a ausência das línguas faladas pelos descendentes de alemães no Brasil.<sup>3</sup> Tal levantamento nos impulsionou para essa investigação, o principal desdobramento materializa-se neste artigo, que apresenta o objetivo geral de analisar a produção

---

<sup>2</sup> Tais questionamentos foram resultado de levantamento feito na disciplina de Língua Alemã VII no segundo semestre de 2016, quando os alunos apresentaram análises dos exercícios contidos no livro didático *DaF Kompakt*, utilizado ao longo da graduação.

<sup>3</sup> Na referida disciplina de língua alemã VII foi desenvolvido trabalho em torno da discussão de políticas linguísticas no Brasil, de contatos linguísticos e descrição, baseados no Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (ALMA). Trata-se de Atlas desenvolvido em conjunto pelas áreas de Romanística (da Christian-Albrecht-Universität de Kiel – CAU, Alemanha) e Germanística (do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil), sob a coordenação de Harald Thun (Kiel) e Cléo V. Altenhofen (Porto Alegre).

discursiva de imagens de aprendizes que estão sendo construídas e comunicadas por livros didáticos de ensino de alemão como língua estrangeira (ALE). Os livros selecionados como *corpus* desta pesquisa foram: *DaF Kompakt A1* (Editora Klett), *Menschen A1.1* (Editora Hueber) e *Studio 21 A1* (Editora Cornelsen). A justificativa do recorte será apresentada na metodologia.

Cabe ressaltar que a grande maioria dos livros didáticos de ALE utilizados no Brasil é produzida na Alemanha, com base nos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que estabelecem qual o papel e a configuração das decisões sobre as relações entre a sociedade e a língua que se assume ou se deveria assumir. Nesse caso, vemos, por exemplo, serem apagados desses materiais importados línguas minoritárias, como as presentes no Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata (cf. Projeto [ALMA](#)), sobretudo no sentido de sua representatividade, voz e visibilidade. Observamos, igualmente, a ausência de vozes da comunidade de fala dos professores e alunos, sobretudo com relação à sua representatividade (desde representações imagéticas a representações linguísticas e discursivas).

Tais ausências e invisibilidades reforçam concepções e escolhas políticas que pouco consideram a comunidade para a qual a política linguística está sendo elaborada, sobretudo porque tratam-se de materiais que serão utilizados em vários países. No Brasil, por exemplo, a falta de reconhecimento das línguas minoritárias supracitadas, por políticas linguísticas na federação, nos estados e municípios, muito denunciada por alguns pesquisadores brasileiros, contribui para reforçar o argumento político, baseado nas concepções de Estado Moderno, de que o Brasil seria um país “monolíngue”, “com uma homogeneidade linguística incrível” (ALTENHOFEN 2013: 95). O que não passa de um argumento falacioso, a serviço de decisões políticas de um pequeno e pouco representativo grupo que define o direcionamento de recursos para políticas públicas.

Parece acontecer o mesmo nos livros didáticos de ALE, pois a invisibilidade das línguas minoritárias e a apresentação pontual de “variantes linguísticas” leva à construção de ritual semelhante ao brasileiro, sobretudo porque as línguas possuem valor de mercado e, segundo Altenhofen (2013: 95), “esse valor de mercado, assim como o status sócio-político de uma língua, variam conforme o contexto de uso e o ponto de vista que se adota”.

Essa ausência nos revela muito: diz sobre o direcionamento de recursos e investimentos financeiros, diz sobre a incapacidade, despreparo e receio de lidar com o

pluralismo e com o que não se constitui homogêneo. Os grupos e instituições, portanto, que padronizam essas ausências, estão dizendo muito sobre eles próprios e sobre sua dificuldade de lidar com o que lhes parece dispendioso, diferente, desconhecido, múltiplo e não passível de ser pasteurizado.

Ademais, na medida em que o número de aprendizes de ALE cresce, aumentam as demandas econômicas, o mercado se expande e, conseqüentemente, o valor dos saberes aumenta, a luta pelos saberes em relação aos outros torna-se mais forte e mais tensa. Podemos, assim, recuperar o que FOUCAULT (2002: 215) nos diz sobre a formação das instituições de saber do século XVIII e compará-las à nossa atual realidade: naquela ocasião desenvolveram-se “processos de anexação” (fusões de editoras, fusões de instituições, escolas),

de confisco, de apropriação dos saberes menores, mais particulares, mais locais, mais artesanais, pelos maiores, eu quero dizer os mais gerais, os mais industriais, aqueles que circulam mais facilmente; uma espécie de imensa luta econômico-política em torno dos saberes. (FOUCAULT 2002: 215).

Vemos processo muito semelhante acontecer atualmente, pois os livros mais adotados em sala de aula são, muitas vezes, os que possuem maior investimento em publicidade, sobretudo publicidade feita dentro das escolas, dentro das universidades e até mesmo em seções de comunicações em congressos da área, consentidas pelos próprios professores e organizadores.

Em meio a essa luta definem-se os saberes que circularão, mas essa definição não significa e nem pode significar, a meu ver, a morte dos saberes reorganizados e considerados “desqualificados”,<sup>4</sup> porque não selecionados, pois “uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem” (DELEUZE 2005: 58), ou seja, não podemos considerar a existência de uma realidade sem nos questionarmos qual a realidade ela cria.

Desse modo, o presente artigo pretende investigar as imagens de aprendizes e de falantes de ALE construídas pelos livros didáticos analisados, a partir de análise discursiva e crítica sobre o processo de constituição e institucionalização desses saberes no fazer docente e nos modos comunicados de se aprender uma língua estrangeira. A seguir discorreremos sobre as motivações que nos levaram a recortar os livros didáticos como objeto de análise, sobretudo porque se configuram como difusores de políticas e

---

<sup>4</sup> Considera-se “desqualificados” os saberes não selecionados, por meio de análise dos implícitos, a partir da Teoria da Argumentação na Língua, segundo DUCROT (1987).

prescrições. Logo após discorreremos sobre o referencial teórico, a metodologia empregada e, por fim, seguiremos às análises.

## 2 Livros didáticos e o disciplinamento de saberes

Livros didáticos de ensino de língua estrangeira, ao mesmo tempo em que desempenham um papel no ensino de línguas por produzirem uma tessitura de enunciados que caracterizam valores e práticas inerentes ao fazer docente são, também, produto de uma elaboração de seus autores, manifestando não apenas o diálogo com esse tecido enunciativo no qual o professor está inserido, mas também um posicionamento em relação ao universo dos especialismos da área e dos demais grupos que se constituem para a elaboração desses materiais.

Ao selecionarem os materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula, os professores dialogam com expectativas em relação ao seu fazer, preferências de abordagens, concepções de língua e de uso, e também pretendem antecipar desejos e necessidades de seus alunos. De modo semelhante, grupos e equipes de autores e editoras de livros didáticos se reúnem também para antecipar essa interação e dialogar com expectativas sobre o que será abordado, de que modo, para quem e com que objetivo(s). Além, é claro, de dialogar com as expectativas do mercado, das diretrizes das editoras, dos documentos oficiais definidores de políticas linguísticas e do valor econômico que se pretende agregar aos produtos didáticos.

Desse modo, os livros didáticos são a produção visível de um conjunto de especialismos definidos por uma equipe ou grupos que pautam a **seleção**, a **normalização**, a **hierarquização** e a **centralização** de informações e conteúdos que consideram relevantes, necessários ou até mesmo indispensáveis para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essas diretrizes, sejam elas registradas nos documentos oficiais, ou em outros componentes e ferramentas didáticas preparadas para a orientação de elaboração e seleção de materiais didáticos, como o *Profile Deutsch*, por exemplo, determinam critérios de seleção que permitem descartar o que denominam “falso-saber”, o “não-saber”, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos e formas de hierarquização dos saberes, pois selecionam o que consideram que deveria ser relevante para a aprendizagem de uma língua estrangeira e ainda estabelecem progressões para o

tempo de aprendizagem, sobretudo com relação à exposição dos objetivos em cada etapa do processo de aprendizagem.

Finalmente, a aprendizagem de língua estrangeira nesses materiais é entendida como ferramenta de uso em determinadas situações previstas com orientação de abordagem definida em torno dos objetivos comunicativos-pragmáticos, discutindo-se pouco ou desconsiderando outros usos possíveis, como é o caso da tradução e do papel da “mediação linguística”, discutidos por BOHUNOVSKY (2009).

Assim, os livros didáticos parecem expressar certos procedimentos que concorrem para a institucionalização dos saberes a respeito do ensino de línguas que demandam investigação permanente. Essa institucionalização dos saberes acaba sendo produzida e reiterada em sala de aula, pelo próprio professor ou instituição, quando o livro didático se estabelece como central na aula de língua estrangeira, servindo, às vezes, como único parâmetro e guia de conteúdos.

Em alguns casos, os conteúdos dos livros didáticos se transformam em ementas de cursos e balizam a produção em sala de aula, invisibilizando-se, assim, as necessidades e demandas de cada turma, ignorando-se a interação em sala como dado extremamente importante para a construção de conhecimento.

As quatro operações anteriormente destacadas, **selecionar**, **normalizar**, **hierarquizar** e **centralizar**, não coincidentemente, são quatro operações designadas por FOUCAULT (2002: 217) como operadoras do disciplinamento dos saberes, ou seja, “da organização interna de cada saber como uma disciplina”, que organiza modos de relação entre poder e saber.

Essas operações podem ser percebidas no modo como os saberes se constituem na produção do livro didático: primeiro eles são **selecionados** com base no que se deseja classificar como saberes “qualificados” e “úteis” à aprendizagem. Nesse momento, imagina-se um público ideal e o que se pretende levar como informação do país-alvo a esse público. Segundo: esses saberes são **normalizados**, pois há que se fazer com que eles se comuniquem entre si, tornando não só os saberes intercambiáveis, mas também quem os detêm: trata-se de uma normalização de saberes dispersos, pois eles devem fazer sentido entre si. Terceiro: esses saberes passam a uma classificação **hierarquizada**: o que será aprendido primeiro, em qual progressão, “o que permite, de certo modo, encaixá-los uns nos outros, desde os mais específicos e mais materiais, que serão ao mesmo tempo os saberes subordinados, até as formas mais gerais, [...] que serão as diretrizes do saber”

(FOUCAULT 2002: 215-216). Finalmente, a partir daí, passa-se à possibilidade do quarto momento: os saberes são **centralizados**, o que permite que sejam controlados: muitos livros trazem um *check-list* do que o aluno deveria ter aprendido naquela lição, modelos de avaliação, resumos do conteúdo ao final das lições, todas essas são estratégias de centralização dos saberes, que permitem o controle de aprendizagem.

Essa sistematização de saberes, que transpusemos para o plano da análise do livro didático, nos permite levantar os seguintes questionamentos: quais tipos de saberes estão sendo desqualificados no momento em que se elegem aqueles que se consideram “qualificados”? Qual sujeito falante, qual sujeito discorrente, qual sujeito de saber e de experiência querem minimizar quando dizem: ‘eu faço essa seleção, eu digo em que progressão será aprendido tal conteúdo e eu avalio, pois sou especialista da área’? São questionamentos que estão diretamente relacionados à definição de políticas linguísticas e de poder, já que “as políticas linguísticas não lidam com fatos; elas têm a ver com valores, valores de juízo” (RAJAGOPALAN 2013: 38), expressos por um grupo de especialistas, cujo projeto seria a inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, pois esse grupo normaliza a prática e cria dispositivos de controle dela.

Poderíamos interpretar esse projeto de poder por meio de uma concepção marxista crítica do poder, baseada na crítica da “funcionalidade econômica”, em que “o papel essencial do poder seria manter relações de produção e, ao mesmo tempo, reconduzir uma dominação de classe que o desenvolvimento e as modalidades próprias da apropriação das forças produtivas tornaram possível” (FOUCAULT 2002: 20).

Vemos isso acontecer, sobretudo quando o centro das aulas, das ementas dos cursos e dos planos de aulas é o livro didático. Cada vez mais assistimos à centralidade do livro didático em sala de aula, também porque os professores raramente são remunerados pelas horas de preparação de aulas, pelos horários de atendimento aos alunos fora dos horários de aula e raramente são incentivados pela instituição em que trabalham a produzir pesquisas e a elaborar materiais próprios baseados nas interações com os alunos. Sem contar que, em muitos casos, as instituições de ensino não possuem plano de carreira atrativo, fazendo com que os professores trabalhem em mais de uma instituição para complementar a renda.

Não podemos deixar de enfatizar que, em muitas instituições, os professores sequer participam da seleção do material didático, que fica a cargo da apresentação do material por representantes de editoras aos diretores das instituições, sem falar sobre



outros interesses econômicos diretamente relacionados à adoção de livros didáticos em instituições renomadas de ensino de língua estrangeira.

Por esse motivo, as relações de produção são mantidas: um grupo de especialistas produz o material e o professor o aplica. Esse sistema impossibilita a apropriação das forças produtivas pelos professores e mantém as relações de produção: há os que produzem (editoras e seu grupo de especialistas) e há os que executam (professores).

Assim, o ensino de ALE é constituído pelo que é dito por esse grupo de especialistas: por todos os enunciados que nomeiam, recortam, descrevem, explicam, contam seus desenvolvimentos, indicam suas diversas correlações, julgam-no e, eventualmente, emprestam-lhe a palavra, articulando em seu nome discursos que deveriam passar por seus, ou seja, atribuem-se a outras vozes o “poder” de interferir e prescrever e influenciar o modo como se “deve” aprender uma língua estrangeira.

Estamos vendo em andamento, portanto, o que Foucault denomina “poder disciplinar”. A organização dos saberes em disciplinas, determinando critérios de seleção que permitem descartar o “falso-saber”, o “não-saber”, criam o disciplinamento dos saberes que se materializam nos dispositivos de poder utilizados para disseminar esses saberes e institucionalizá-los. O livro didático, a nosso ver, funciona como esse dispositivo.

Procuramos, desse modo, mapear tais critérios de modo a buscar entender quais são as realidades criadas pelos livros didáticos de ensino de ALE com relação às imagens de aprendizes. Procedemos à explicitação do percurso metodológico, no próximo tópico, utilizado para embasar esta investigação e, em seguida, procedemos à análise dos dados e discussão dos resultados.

### 3 Referencial teórico

Neste item, proporemos a articulação de conceitos originalmente elaborados em outros territórios disciplinares, tais como a filosofia, a história e a educação para analisarmos nosso objeto. Consideramos que essa articulação permitirá acessar, a partir dos saberes linguísticos mobilizados em cada um dos materiais, práticas de antecipação de saberes que se julgam imprescindíveis ao aprendiz de ALE, mas que muitas vezes não correspondem às expectativas, nem aos objetivos desses aprendizes.

Partimos do entendimento de poder a partir da perspectiva foucaultiana, uma vez que compartilhamos a ideia de que o poder não precede aos sujeitos, ele só pode ser construído nas relações entre esses sujeitos. Assim, interessa-nos procurar mostrar, em consonância com FOUCAULT (2002: 51) “como são as relações de sujeição efetivas que fabricam sujeitos”. Sob esse espectro, as relações produzidas em sala de aula entre os sujeitos e os materiais didáticos é que se denominam por relação de poder nesse ambiente.

Nesse sentido, compreendemos o livro didático como um dispositivo de poder que atua com diferentes operadores de dominação que se apoiam uns nos outros, remetem uns aos outros, se fortalecem e convergem, mas cujo poder não está dado se não houver sujeitos que o autorizem e os reiterem desse modo. Em outras palavras, os livros didáticos não são em si “detentores do poder”, mas as relações entre eles e os sujeitos é que assim os autorizam.

Ao mesmo tempo em que o livro didático seleciona saberes e situações de usos, os dispõe de acordo com uma progressão linear, manifesta um julgamento a respeito de sua ordem de complexidade e pretende definir os usos mais imediatos de outros. Esses materiais se valem de uma chancela institucional, a partir da qual seu trabalho se encontra amplificado, legitimado e autorizado.

Foucault nos esclarece de que modo esses dispositivos de dominação, em nosso caso o livro didático, poderiam ser analisados:

Concretamente, podemos, é claro, descrever o aparelho escolar ou o conjunto dos aparelhos de aprendizagem em dada sociedade, mas eu creio que só podemos analisá-los eficazmente se não os tomarmos como uma unidade global, se não tentarmos derivá-los diretamente de alguma coisa que seria a unidade estatal de soberania, mas se tentarmos ver como atuam, como se apoiam, como esse aparelho define certo número de estratégias globais, a partir de uma multiplicidade de sujeições (da criança ao adulto, da prole aos pais, do ignorante ao erudito, do aprendiz ao mestre, da família à administração pública, etc.) (FOUCAULT 2002: 51-52).

Esse sentido dinâmico das relações de produção de sentido sobre os aparelhos e dispositivos de poder recusa a existência de realidades *per se* e a existência de um sujeito prévio da enunciação, pois, como afirma DÍAZ (2012: 91), “existem condições históricas que preexistem a qualquer começo de discurso”. Desse modo, o poder não poderia se constituir como uma realidade prévia, mas como um jogo de forças, em que a força não tem outro objeto nem sujeito além da própria força. O jogo de forças no caso do livro didático funcionaria por meio da reiteração institucional: os livros selecionam saberes que

são adotados e legitimados pelas instituições que preparam professores com expectativas a respeito desses mesmos saberes.

As relações de poder se estabelecem como relação entre ações, entre sujeitos de ação; por isso, Foucault afirma que se um dos sujeitos dessa relação não for livre (na escravidão, por exemplo), não pode haver aí relação de poder. De acordo com a leitura de DÍAZ (2012: 120) sobre o poder em Foucault, a autora afirma: “para que se efetuem realmente relações de poder, é indispensável a liberdade dos participantes. Uma relação de poder é da ordem da luta, mas não da luta antagônica e sim agônica”, é, portanto, “uma incitação recíproca, uma ‘provocação’ permanente”.

Foucault procura estudar, assim, as instituições pelo modo como se exerce o poder nelas e não pelo poder a partir delas, pois não se possui poder, se exerce. O professor, em alguns casos, é livre para escolher o livro, mas ao mesmo tempo coerções de diferentes ordens atuam sobre essa escolha, inclusive os métodos e os saberes privilegiados em sua formação.

Nos inspiramos, portanto, no modo de compreender as relações e funcionamentos do poder produzidas e acionadas por meio dos livros didáticos em relação com os sujeitos de aprendizagem e de ensino, sobretudo por meio da investigação dos pressupostos das formulações didáticas empreendidas nesses materiais didáticos (seleção de temas, construções de atividades, mobilização de saberes, dentre outros). E, claro, sem perder de vista que a atuação dos sujeitos em suas instituições com relação ao material adotado pode reiterar ou não as relações de poder, abrindo espaços ou não para a resistência a certas concepções de ensino/aprendizagem comunicadas por esses materiais. Pode ser que as necessidades específicas de uma determinada turma contribuam para a liberação de linhas flexíveis, que investem na composição de outros modos de atuação, do exercício de outros valores, outras expectativas a respeito do trabalho de formação de professores.

Nesse sentido, a dimensão do saber também nos auxilia a compreender de que modo as relações entre o que se configura como saber são reiteradas nos livros didáticos a partir dos sujeitos que interagem com ele. DÍAZ (2012: 122) sugere que poder e saber são de natureza distinta, pois o saber é da ordem das formas, “diz respeito a substâncias, a matérias formadas e a funções formalizadas pelo ver e o falar” e o poder, como vimos, é da ordem das forças. No entanto, poder e saber relacionam-se e pressupõem-se reciprocamente.

Foucault discorre sobre a produção do saber em nossa sociedade como um movimento que não está baseado em conhecimentos acumulados, vindos de experiências, de tradições ou de descobertas ligadas aos sujeitos que as detêm, mas dos elementos que foram formados por uma prática discursiva, a fim de que se constituísse um discurso científico, que segundo ele seria “especificado não só por sua forma e seu rigor, mas também pelos objetos de que se ocupa, os tipos de enunciação que põe em jogo, os conceitos que manipula e as estratégias que utiliza” (FOUCAULT 2004: 204).

Portanto, “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT 2004: 205). As práticas são, portanto, produtoras da realidade:

A produção da verdade é descoberta nas práticas. Os objetos são produtos das práticas. Portanto, não há coisas, não há objetos; melhor dito, existem as coisas ou os objetos que as práticas produzem. Não porque, ao modo de um idealismo extremo, se acreditasse que o pensamento ou a percepção constroem a realidade, mas porque o dado (seja lá o que for) é dito, é visto e, em certa medida, é produzido através das práticas (DÍAZ 2012: 12-13).

Desse modo, as práticas transformam e instauram realidades, pois em cada época, círculo social, mundo familiar, círculos de amigos e conhecidos em que o homem cresce, sempre existem “enunciados investidos de autoridade que dão o tom”, e assim, “eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN 2011: 294).

Partindo-se, portanto, do pressuposto de que os objetos de aprendizagem são produto de uma relação de interação entre os interlocutores, buscamos analisar de que modo os livros didáticos transformam essa prática, seja delimitando os saberes autorizados, seja hierarquizando-os e levantando expectativas sobre as imagens de ensino.

O questionamento sobre o papel dos livros didáticos em sala de aula tem sido objeto de estudos em pesquisas na área de linguística que acreditam que as análises dos processos de aprendizagem experienciados em interação deveriam ser também levadas em consideração.

[...] não basta o pesquisador se concentrar em elementos que antecedem o processo de ensino/aprendizagem. É fundamental também que a produção de conhecimento na área de Linguística Aplicada seja feita mediante a análise daquilo que ocorre em sala de aula (BOLOGNINI 1991: 43).

Também investindo nesse encaminhamento, UPHOFF (2009) investiga, em sua tese de doutorado *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua* a relação de poder entre o professor e o livro didático no ensino de ALE. A partir desse importante trabalho de reflexão crítica para a área de ALE, considera-se que o processo de ensino/aprendizagem não deveria ser apenas anteriormente pressuposto, mas construído a partir do contato entre alunos e professores em sala de aula, sobretudo buscando-se relacionar as vivências que esses interlocutores trazem para sala de aula aos conteúdos discursivos.

As teorias sobre multiletramentos e letramento crítico (COPE; KALANTZIS 2000; CERVETTI; PARDALES; DAMICO 2001; LANKSHEAR; KNOBEL 2003; NORTON 2007) podem nos ajudar a compreender esse cenário a partir da produção de sentidos ideológica e sociopolítica, mais afastada da questão mercadológica, que parece nortear demasiadamente o mercado de produção de materiais para aprendizagem de línguas estrangeiras atualmente.

Observa-se que o aprendiz ganhou maior protagonismo nessas teorias, pois o letramento crítico objetiva promover o empoderamento dos aprendizes por meio da apropriação de seu próprio processo educacional. Esse seria, portanto, o caminho: envolver os alunos a partir de suas vivências e situação social, para que eles sejam capazes de refletir criticamente sobre essa situação e promovam a mudança social a partir dessa “descoberta” crítica. Essa teoria é baseada numa concepção marxista de pensamento e, por esse motivo, busca libertar as consciências alienadas.

Trazendo BAKHTIN (2000) para nossa reflexão, sobretudo com relação ao que ele inaugura sobre a atitude responsiva dos interlocutores, perceberemos que, mesmo que o foco e o protagonismo do ensino/aprendizagem de línguas passem a ser centrados nos aprendizes, ainda assim estaremos apostando em uma relação assimétrica de poder, pois há os que devem mediar o contato entre os assujeitados e a ideologia, nesse caso, os professores, como mediadores da aprendizagem.

Por esse motivo buscamos apostar em uma tendência mais horizontalizada de aprendizagem e que conceba a alienação como processo dinâmico. A horizontalidade a que nos referimos parece encontrar ecos no autor de orientação marxista Istvan Mészáros, para quem

a atividade alienada não produz só ‘a consciência alienada’, mas também a ‘consciência de ser alienado’. Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que

possa assumir [...] não somente contradiz a ideia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma necessidade de superação da alienação [...]. Fosse a sociedade uma ‘totalidade inerte de alienação’, nada então se poderia fazer sobre ela. Nem poderia haver qualquer problema de alienação, ou conhecimento dela, pois se a consciência fosse a consciência dessa ‘totalidade inerte’ ela seria parte da alienação (MÉSZÁROS 2006: 166, grifo do autor).

Do mesmo modo, é possível buscar em autores do campo das ciências biológicas ferramentas para não investirmos em análises dos instituídos, dos objetos dados *a priori*, como Maturana, que defende que “a percepção não pode consistir em um processo de captação de informações objetivas”, pois ser e fazer em um sistema vivo são inseparáveis, de acordo com o teórico, “uma vez que não há separação entre produtor e produto em uma unidade autopoietica. [...] todo conhecer é ação efetiva que permite a um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo” (MATURANA 2002: 23).

Considerando o processo de interação em sala de aula como uma atividade dinâmica e produtora de relações de poder e de sentidos sobre o fazer docente, sobre o fazer discente, sobre o fazer institucional, etc., investiremos nossas análises nesse percurso, detalhado a seguir.

## 4 Percurso metodológico

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo, apresenta como corpus de análise livros didáticos para o ensino de ALE. Como critério de delimitação do material a ser investigado, definimos como relevante considerar os livros que são adotados em cursos de formação de professores, por compreender que esses livros, de acordo com a interpretação que se faz de NEUNER (1999 apud UPHOFF 2008), operacionalizam o currículo e definem os objetivos do curso; determinam a progressão dos conteúdos; definem os procedimentos didáticos e os tipos de organização social nas aulas; regulam o uso de mídias e definem a avaliação do progresso de aprendizagem dos alunos.

Selecionamos, portanto, três livros muito utilizados em cursos de formação docente, por meio de busca online por ementas de cursos de instituições de ensino de formação de professores em institutos federais e universidades federais e estaduais, todas situadas no Brasil. Além disso, buscamos diversificar nossa seleção, por meio da seleção de livros de diferentes editoras. Os livros selecionados foram os seguintes: *DaF Kompakt A1* (Editora Klett), *Menschen A1.1* (Editora Hueber) e *Studio 21 A1* (Editora Cornelsen).

Embora esses livros sejam produzidos na Alemanha, são os mais utilizados atualmente no Brasil em cursos livres de ALE e em cursos de graduação em universidades e institutos federais.<sup>5</sup>

Nossa seleção pautou-se no fato de que os livros, ao serem selecionados por instituições de nível superior, parecem ganhar certo destaque, contribuindo para a construção de saberes validados na formação de professores, antecipando expectativas acerca de sua atuação profissional.

Demos preferência ao nível inicial (A1)<sup>6</sup> para que pudéssemos analisar de que modo o primeiro contato com a língua é produzido. Selecionamos também o sumário [*Inhaltsverzeichnis*], considerando sua função na exposição dos conteúdos e na organização das sequências previstas pelo livro, o que nos revela quais seriam as expectativas em relação à progressão e à temática construídas, pois comunicaria quais saberes foram considerados relevantes para a aprendizagem e quais não foram.

À análise dos sumários, agregamos a investigação de atividades selecionadas aleatoriamente na primeira lição de cada livro do curso [*Kursbuch*], pois elas puderam nos auxiliar a aprofundar nossas hipóteses levantadas a partir da análise dos conteúdos do sumário, com o objetivo de delinear imagens de aprendizes de ALE por meio das seguintes observações: i) que tipo de conhecimento, habilidades são mobilizados; ii) que tipo de atividades são delineadas para esse público e o que elas pressupõem; iii) que questões são problematizadas; iv) quais são as vozes autorizadas pelo material.

Partimos, portanto, da investigação das imagens de sujeitos aprendizes a partir do pressuposto cunhado por BAKHTIN (2000) a respeito do estudo do homem em relação direta com o texto que produz e que o produz:

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana, etc.) (BAKHTIN 2000: 334).

Com efeito, o que se coloca em foco não é o texto como realidade em si, dotado de relativa autonomia frente ao contexto em que fora produzido, pois não pretendemos

---

<sup>5</sup> Tais livros didáticos aparecem em 5 das 8 ementas de cursos da graduação em Letras/Alemão, disponíveis *online*. Ressaltamos que não tivemos acesso *online* a todas as ementas dos cursos de graduação em Letras/Alemão no Brasil. A pesquisa foi realizada em fevereiro de 2017.

<sup>6</sup> Classificação do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*). Embora seja formulado para a Europa, é muito utilizado no Brasil. Ressaltamos que não faremos a problematização desses parâmetros no presente artigo.

apagar dessa pesquisa uma investigação importante no sentido de compreender, a partir das formas da linguagem, suas condições de possibilidade de emergência (DEUSDARÁ; GIORGI 2008:78).

A fim de nos auxiliar a traçar um percurso metodológico para as análises, buscamos um método que dialoga muito com a discussão empreendida no tópico anterior, trata-se do método da Cartografia (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO 2014: 9). Esse método de investigação distancia-se de pontos de vista que tomam a metodologia como conjunto de normas absolutas, prescrições técnicas e procedimentos imperativos, pois não investem na determinação de regras fixas, mas no incentivo à construção de “pistas como indicações para a efetiva validade da investigação” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO 2014: 9).

O método da cartografia investe, portanto, numa dimensão avessa a unificações, ela investiga a experiência a partir da experiência e, nesse sentido, o pesquisador-cartógrafo estabelece a diretriz da investigação: “o acesso/produção do plano de forças que responde pela criação/transformação de experiência” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO 2014: 9).

Nesse sentido, buscamos perseguir a pista 6 do método da cartografia (PASSOS; EIRADO 2009: 109), que estabelece a cartografia como dissolução do ponto de vista do observador, já que procuramos descrever processos, e não estados de coisas resultantes de mera observação, ou seja, pretendemos analisar de que modo os livros didáticos produzem determinadas imagens sobre aprendizes (processo em que me implico enquanto docente e pesquisadora), e não indicar quais as imagens de aprendizes estão dadas nesses livros a partir de um ponto de observação desimplicado.

Entendemos que essa cartografia do processo só pode ser possível se nos implicarmos no processo de análise, a partir do qual a realidade a ser estudada aparece em sua composição de linhas (DELEUZE; GUATTARI 1995; GUATTARI; ROLNIK 1986; FONSECA; KIRST 2003). “É pela desestabilização das formas, pela sua abertura (análise) que um plano de composição da realidade pode ser acessado e acompanhado” (PASSOS; EIRADO 2009:109).

Para a discussão das análises empreendidas, remetemo-nos às discussões anteriormente feitas sobre discurso em BAKHTIN (2011), sobre o conceito de poder e disciplinamento de saberes em FOUCAULT (2002), discutido também por DELEUZE (2005)



e, por fim, levantaremos as discussões sobre linguística aplicada e seus efeitos aplicacionistas, nas considerações finais.

Vale lembrar que os pontos acima escolhidos não estão definidos como categorias prontas para serem aplicadas às análises, tratam-se de referências que nos ajudam a analisar os dados.

Os livros didáticos analisados, objetos desta pesquisa, foram numerados seguindo-se o critério da ordem alfabética: LD1: *DaF Kompakt*; LD2: *Menschen*; LD3: *Studio D 21*.

## 5 Análise dos materiais

Buscamos adotar uma espécie de mapeamento dos materiais para análise, inspirado na concepção metodológica da Cartografia (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO 2014: 8), sobretudo por considerar que a experiência da pesquisadora “aponta sua inscrição no plano de forças, que constitui o plano de produção tanto do conhecimento quanto da realidade conhecida”. Sendo assim, realizamos um mapeamento de situações comunicativas inscritas nos livros didáticos, a fim de responder aos seguintes questionamentos que nos fazemos:

- i) quais são as situações previstas?
- ii) que imagens se fazem sobre os aprendizes?
- iii) que tipo de inserção do falante na comunidade linguística da LE se busca antecipar?

Começamos as análises pelos sumários, e ao analisá-los observamos haver abordagens temáticas muito recorrentes nos três livros, chamando-nos a atenção para a pouca variação, entre os livros, dos temas apresentados. Analisar os temas nos indicou as situações previstas e, simultaneamente, nos apontou que imagens se fazem sobre os aprendizes e que tipo de inserção desse falante se busca antecipar. Em seguida, procedemos à análise dos conteúdos gramaticais que também nos auxiliaram a responder as perguntas acima.

## 5.1 Análise dos temas

Os temas apresentados nos sumários analisados se assemelham, mesmo em materiais de editoras diferentes (*Reisen, Familie, Berufe, Umwelt, Essen und Trinken, Urlaub, Kleidung, Wetter, Gesundheit*, etc.).<sup>7</sup> Em LD1 apresentam-se temas relativos a *Hobbys*, roupas, comidas, festas, atrações turísticas. O que o diferencia dos LD2 e LD3 é o tratamento de temas relativos à vida de um estudante ou trabalhador estrangeiro na Alemanha, pois como o livro é destinado a esse público,<sup>8</sup> observa-se que os temas também antecipam a inscrição desse aprendiz na Alemanha e os possíveis problemas, impasses e necessidades que poderá ter, tais como: marcar um horário (lição 2: *Geschäftstermine, private Termine*); planejar uma viagem (lição 2: *Urlaubsplanung*); procurar um quarto (lição 5: *Zimmersuche*) e visitar a Suíça (lição 7: *Sehenswürdigkeiten in Bern*).

Vê-se, portanto, que a imagem que se faz de aprendiz ao longo de todo o sumário do livro antecipa as interações desse aprendiz com o ambiente que se supõe que ele irá frequentar: trata-se de um estudante ou trabalhador temporário (Lição 3: *Aufgaben als Au-pair*), solteiro (pois não há discussões sobre filhos, educação, relacionamentos), saudável (não há discussões sobre o acesso ao sistema de saúde, direitos dos cidadãos, etc.), que não ficará por muito tempo na Alemanha (procura apenas um aluguel de um quarto – lição 5) e que tem condições financeiras e interesse para fazer turismo na Europa (discute-se na lição 2 o planejamento das férias e na lição 7 os pontos turísticos de Berna, Suíça).

Já em LD2 observamos que a referência que se faz ao aprendiz é mais genérica do que a de LD1, que se destinava a um público específico (estudantes e trabalhadores estrangeiros). Na apresentação do livro, a única referência que se faz ao público a que destina é “Menschen ist ein Lehrwerk für Anfänger”<sup>9</sup> (EVANS et al. 2012: 6). Não se antecipa nem mesmo a faixa etária do público-alvo, o que acaba criando uma imagem demasiadamente genérica sobre “aprendizes”, em que a faixa etária, inserção social e outros objetivos relevantes para a aprendizagem não seriam relevantes. Trata-se de um efeito discursivo.

<sup>7</sup> Todos os temas citados estão presentes nos livros analisados, direta ou indiretamente.

<sup>8</sup> “Sie möchten rasch das Niveau B1 erreichen? Denn Sie benötigen Deutsch z.B. für Ihr Studium oder den Beruf. Dann ist DaF kompakt genau das Richtige für Sie“ (SANDER et al. 2011: 3).

<sup>9</sup> *Menschen* é um livro didático para iniciantes.

O livro é dividido em módulos e pressupõe que o aluno esteja na Alemanha ou que vá para a Alemanha algum dia, pois a seleção de fotos das lições indica esse ambiente europeizado e também os tópicos de algumas lições, como por exemplo: “*Warst du schon mal in Deutschland auf einem großen Fest?*” (EVANS et al. 2012: 67). A ausência de imagens, fotos em outros locais, por exemplo, no Brasil ou em outro país que não seja a Alemanha, cria o sentido pressuposto de que a língua alemã estaria restrita ao território alemão. Trabalhar com imagens de outros países que falam o alemão também fora da Europa poderia indicar que se aprende alemão e se fala alemão também nesses países. Não obstante, o livro investe na representação estereotipada e localizada de encontro de falantes de alemão: na Alemanha ou em países germanófonos localizados na Europa.

O LD2 antecipa, desse modo, situações que o aprendiz “iniciante” irá encontrar em seu dia a dia na Alemanha: apresentar-se a pessoas que irá conhecer (Módulo 1: dizer de que país vem, qual a sua profissão); comportar-se também como consumidor (Módulo 2: comprar móveis, óculos, guarda-chuva, lâmpadas); dizer sobre suas habilidades e atividades preferidas (módulo 3); comportar-se como turista (módulo 4): viajar pela Alemanha em meios de transporte público, conhecer as festas típicas na Alemanha: *Reveillon* em Berlim, *Carnaval* em Colônia, *Oktoberfest* em Munique e *Rock am Ring* em *Nürnberg*. Novamente vê-se uma padronização estereotipada de festas típicas em grandes cidades alemãs, antecipando a imagem de aprendiz que se interessaria por visitar esse tipo de evento. O espaço onde se encontra referência a outro país germanófono (Suíça), que não seja a Alemanha, é circunscrito e está localizado em um módulo extra “*Modul-Plus-Seiten*” fora dos módulos “obrigatórios”, denominado “*Projekt Landeskunde*”,<sup>10</sup> o que cria o efeito de material “menos importante” que pode ou não ser utilizado.

O LD3 apresenta seu público-alvo de modo mais detalhado do que os LDs anteriores, sobretudo porque identificamos variáveis que dizem respeito à faixa etária, local onde a aprendizagem será efetuada e o que se define como iniciante. Vimos que o LD2 não define o que considera “iniciante”, deixando essa categoria demasiadamente vaga. Assim, o LD3 define seu público-alvo: “*Studio [21] - Das Deutschbuch richtet sich an Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen.*” (FUNK; KUHN 2013: 3).<sup>11</sup> Apesar de mais bem definido o público-alvo, as atividades,

---

<sup>10</sup> “ein interessantes Projekt, das ein Landeskundliches Thema aufgreift und einen zusätzlichen Lesetext bietet” (EVANS et al. 2012: 7)

<sup>11</sup> *Studio [21] - Das Deutschbuch* é direcionado a adultos sem conhecimentos prévios de alemão, que aprendem o alemão dentro ou fora da Alemanha.

textos (exemplo: p. 14), imagens, fotos (exemplos: p. 9; 11-13; 15; 22; 28; 32-33; 70; 72; 73; 82; 90; 95; 106-116; 146-183; 186-193; 205-220; 222) e diálogos ainda produzem o efeito de aprendiz situado na Alemanha, ou que irá um dia para a Alemanha: perguntas relacionadas à origem (lição 1), cidades alemãs (lição 6, lição 8 e lição 9), personalidades alemãs (lição 2), estações do ano europeias (lição 12, Station 4), hábitos alimentares alemães (lição 12, Station 4: “*Frühstück in Deutschland*”, “*Was essen die Deutschen?*”), como podemos observar nos exemplos abaixo, ilustram esse dado.



**Figura 1:** Café da manhã na Alemanha (FUNK; KUHN 2013: 239)

As referências presentes na figura 1 apontam para hábitos de determinado estrato social e, portanto, não se poderia generalizar esses hábitos como hábitos alemães, sobretudo porque 13 milhões de alemães são considerados pobres, de acordo com classificação do Statista GmbH<sup>12</sup> e, certamente, não tomam o café da manhã ilustrado na figura 1. Além disso, não se pode generalizar que o café da manhã na Alemanha estaria acompanhado da leitura de jornais, como descrito na figura 1, pois essa imagem reforça um estereótipo, sem questionar a realidade de tantos outros alemães pobres, analfabetos ou migrantes que ainda não leem em alemão, só para citar alguns dos grupos marginalizados por esse tipo de ilustração. Cabe aqui, portanto, nos questionarmos: seria mesmo possível ilustrar um único tipo de café da manhã na Alemanha, como está produzido no exercício? Ou se estaria falando de um café em determinado estrato social?

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://de.statista.com/>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

Na figura 2 observamos um direcionamento essencialmente europeizado à descrição das estações do ano:

**1 Vier Jahreszeiten – was ziehen Sie an?**

a) Welche Jahreszeit passt? Ordnen Sie zu.



der Frühling       der Sommer       der Herbst       der Winter

- Morgen bleibt es sonnig und trocken. Die Temperaturen steigen auf 28 Grad.
- Am Sonntag bringen dichte Wolken leichten Schneefall. Die Temperaturen bleiben weiter unter null.
- Am Dienstag liegen die Höchsttemperaturen meist nur bei 11 bis 13 Grad, starker Wind aus Nord-Ost.
- Morgens noch Nebel, dann ein Mix aus Sonne und Wolken bei 17 bis 19 Grad, am Donnerstag 20 Grad.

**Figura 2:** Estações do ano europeizadas (FUNK; KUHN 2013: 236)

O livro se define como destinado a aprendizes de alemão em cursos situados na Alemanha ou fora dela, no entanto, as referências são exclusivamente europeizadas ou situadas na Alemanha: as características das estações do ano descritas na figura 2 se afastam das representações dos aprendizes que moram em países tropicais. É muito difícil, por exemplo, para um de nossos alunos que nunca morou fora do Brasil, resolver o exercício com base em seus conhecimentos prévios e em sua experiência, pois para diferenciar outono de primavera no exercício da figura 2, ele precisa saber a temperatura média nessas estações e, além disso, a direção do vento. Tais dados são desconhecidos em muitos contextos brasileiros. Na lição 2, há também uma referência demasiadamente estereotipada de ambiente de curso de alemão, como podemos observar na figura 3.



**Figura 3:** Sala de aula de curso de alemão (FUNK; KUHN 2013: 33)

Nota-se, a partir da disposição das carteiras, dos objetos presentes em sala de aula, referências muito diferentes e distantes da maioria das salas de aula do Brasil e, eu diria, até mesmo de algumas na Alemanha. Além disso não há negros representados, nem como alunos, nem como professores. A quantidade de negros que aparecem em fotos e em ilustrações no livro não chega a 1/3 da quantidade de brancos.<sup>13</sup>

Além disso, o livro também investe na construção de aprendiz-turista, como vimos também no LD1 e LD2, pois há lições inteiras que tratam o aprendiz como potencial turista na Alemanha (lição 9: “*Willkommen im Reiseland Deutschland*”, “*Wohin fahren die deutschen Autourlauber?*”); há também a produção de uma imagem de aprendiz-consumidor (lição 9, Station 3, Magazin 4: “*Produkte aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*”; lição 10: “*Essen und Trinken*”).

Observamos, portanto, que os livros didáticos analisados com relação aos temas abordados nos permitem tecer as seguintes considerações:

- i) as situações previstas para a interação baseiam-se em situações cotidianas que se imagina que os aprendizes vivenciem na Alemanha como estudante intercambista ou trabalhador temporário, turista ou consumidor;
- ii) as imagens de aprendizes são, portanto, construídas em torno, sobretudo, de um perfil aprendiz-turista-consumidor, que se imagina interessar-se por compras, festas típicas, personalidades da televisão (Heidi Klum, Sebastian Vettel, dentre outros), solteiros, e com estadia temporária na Alemanha;
- iii) o tipo de inserção de falante na comunidade linguística da LE que se busca antecipar está baseado em um sujeito-aprendiz que utilizará a língua (*Hochdeutsch*) para se comunicar sobre temas mais superficiais, factuais e menos complexos, tais como falar sobre a previsão do tempo, compras, turismo, festas, roupas e *Hobbys*. A inserção desse falante parece não ser uma inserção declaradamente política, pois os livros não antecipam esse espaço de debate, por exemplo, para se discutir questões de acesso a direitos ou à discussão de reformas ou de diretrizes de partidos políticos ou do sistema de educação, tributário e de imigração.

---

<sup>13</sup> Esse resultado foi contabilizado pelos alunos da disciplina de Língua Alemã VII do curso de graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

**QUADRO 1**  
Temas nos sumários

Livro	Temas presentes nos sumários (em destaque estão os que se repetem)
LD 1 <i>DaF Kompakt</i> A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Begrüßung;</b></li> <li>- <b>Berufe;</b></li> <li>- <b>Familie;</b></li> <li>- <b>Einkaufen, Möbel;</b></li> <li>- Ausländische Studierende in Deutschland;</li> <li>- <b>Geschäftstermine, private Termine;</b></li> <li>- <b>Urlaubsplanung;</b></li> <li>- Aufgaben als Au-pair;</li> <li>- <b>Lebensmittel;</b></li> <li>- Im Supermarkt;</li> <li>- Familie;</li> <li>- <b>Freizeit, Hobbys;</b></li> <li>- Zimmersuche, <b>Möbel;</b></li> <li>- <b>Kleidung;</b></li> <li>- Schweiz;</li> <li>- <b>Essen und Trinken;</b></li> <li>- Im Restaurant;</li> <li>- <b>Party und Feier.</b></li> </ul>
LD 2 <i>Menschen</i> A1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Begrüßung;</b></li> <li>- <b>Berufe;</b></li> <li>- <b>Familie;</b></li> <li>- <b>Länder; Herkunft;</b></li> <li>- <b>Einkaufen, Möbel;</b></li> <li>- Gegenstände, Produkte;</li> <li>- Büro und Technik;</li> <li>- <b>Freizeit, Komplimente;</b></li> <li>- <b>Freizeit, Verabredung;</b></li> <li>- <b>Essen, Einladung zu Hause;</b></li> <li>- <b>Reisen, Verkehrsmittel;</b></li> <li>- Tagesablauf, Vergangenes;</li> <li>- <b>Feste; Vergangenes.</b></li> </ul>
LD3 <i>Studio 21 A1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Begrüßung;</b></li> <li>- <b>Länder; Herkunft;</b></li> <li>- <b>Getränke, Hobbys;</b></li> <li>- <b>Städte, Länder, Sprachen;</b></li> <li>- <b>Wohnungen und Häuser;</b></li> <li>- <b>Termine;</b></li> <li>- Orientierung (Stadtplan, Wegweiser);</li> <li>- <b>Berufe;</b></li> <li>- Berlin;</li> <li>- <b>Urlaub, Familie;</b></li> <li>- <b>Essen und Trinken;</b></li> <li>- <b>Kleidung</b> und Wetter;</li> <li>- Körper und Gesundheit.</li> </ul>

Passamos à análise dos conteúdos gramaticais, pois nos guiamos pela divisão apresentada pelos sumários: nos três livros didáticos esses conteúdos estão inscritos sob a rubrica “Grammatik”.

## 5.2 Análise dos conteúdos gramaticais

Os conteúdos gramaticais apresentam pouca variação nos três livros: todos os três livros analisados iniciam-se com: cumprimentos, alfabeto, números, apresentação de si e do outro (*Wer bist du? Wie heißt du?*), nacionalidades e nomes de países.

Os livros também apresentam divisão dos conteúdos em quatro habilidades – *Lesen/Hören/Schreiben/Sprechen* – mesmo que não esteja explícita no sumário, é possível percebê-la nos exercícios propostos ao longo das lições. Em LD2 e LD3 observa-se a antecipação de uma imagem de aprendiz-espectador para o qual é apresentada uma regra e, em seguida, é solicitado a ele que aplique a regra. Essa sistemática dedutiva pressupõe que a teoria viria antes da prática: é preciso conhecer a estrutura primeiro para poder aplicá-la. Já no LD1 percebe-se uma tentativa de indução da regra: primeiro apresenta-se um texto abordando o conteúdo gramatical novo e, em seguida, é pedido para que o aluno descreva a regra. Essa tentativa nos parece mais dinâmica e propositiva.

Observa-se, nos três livros, que os exercícios de compreensão auditiva são baseados em áudios artificiais (criados pelos autores dos livros e gravados em estúdios) e apresentam, predominantemente, gravações em *Hochdeutsch* (alemão “padrão”). Quando falam em variação linguística, apresentam áudios em *Schweizerdeutsch* (alemão suíço) e em *Österreichisches Deutsch* (alemão austríaco), em lições pontuais, ou seja, em espaços determinados para se falar sobre variação, o que cria o efeito de que as variações não seriam recorrentes, nem seriam majoritárias. É curioso que, nos três livros analisados, apenas o LD1 apresente uma lição inteira sobre a Suíça, trazendo alguns excertos de falas descontextualizadas em *Schweizerdeutsch*. No entanto, a lição é voltada para a apresentação da cidade de Berna como local turístico (lição 7: “*Grüezi in der Schweiz*”). Ao apresentar a cidade desse modo, o livro reforça uma imagem de aprendiz-turista.

A seguir observamos, de modo comparativo, os temas e conteúdos gramaticais da primeira lição nos três livros. Notam-se as semelhanças:



**QUADRO 2**  
Temas e conteúdos das primeiras lições

<b>Livro didático</b>	<b>Títulos das lições</b>	<b>Temas “comunicativos”</b>	<b>Conteúdos gramaticais</b>
LD 1 <i>DaF Kompakt A1</i>	<i>Lektion 1</i> <i>Ich und die anderen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sich begrüßen;</i></li> <li>- <i>sich und anderen vorstellen: formell/informell;</i></li> <li>- <i>Zahlen von 1-1 Milliarde;</i></li> <li>- <i>Telefonnummer verstehen und sprechen;</i></li> <li>- <i>Namen buchstabieren und notieren.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Regelmäßige Verben im Präsens;</i></li> <li>- <i>„sein“ im Präsens;</i></li> <li>- <i>Personalpronomen im Nom.;</i></li> <li>- <i>Wortstellung: Aussagesatz, W-Frage mit Wie?, Wo?, Woher?, ja/nein-Frage.</i></li> </ul>
LD 2 <i>Menschen A1.1</i>	<i>Modul 1</i> <i>Hallo! Ich bin Nicole</i> <i>Ich bin Journalistin</i> <i>Das ist meine Mutter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>sich begrüßen/verabschieden;</i></li> <li>- <i>nach dem Befinden fragen;</i></li> <li>- <i>sich und anderen vorstellen;</i></li> <li>- <i>Zahlen 1-100</i></li> <li>- <i>über die Familie und über Sprachkenntnisse sprechen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Verbkonjugation Singular</i></li> <li>- <i>W-Fragen</i></li> <li>- <i>Verbkonjugation Singular und Plural</i></li> <li>- <i>Negation mit „nicht“</i></li> <li>- <i>ja/nein-Fragen, ja-nein-doch</i></li> <li>- <i>Possessivartikel mein/dein</i></li> <li>- <i>Verben mit Vokalwechsel.</i></li> </ul>
LD3 <i>Studio 21 A1</i>	<i>Lektion 1</i> <i>Kaffee oder Tee</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>ein Gespräch beginnen;</i></li> <li>- <i>sich und anderen vorstellen;</i></li> <li>- <i>zählen;</i></li> <li>- <i>etwas bestellen und bezahlen;</i></li> <li>- <i>Telefonnummern nennen und verstehen.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aussagesätze</i></li> <li>- <i>Fragesätze mit woher und was</i></li> <li>- <i>Verben im Präsens</i></li> <li>- <i>das Verb sein</i></li> <li>- <i>Personalpronomen.</i></li> </ul>

Tal “coincidência” temática e de conteúdos aponta para efeitos interessantes que dizem respeito às imagens de aprendizes e do que se “deveria” ensinar/aprender em um primeiro contato com a língua estrangeira. Dizer sobre si e sobre os outros, situar-se temporalmente e espacialmente parecem ser conteúdos reiterados em cursos de várias outras línguas, tais como francês, italiano, inglês, etc. Não obstante, esta prática é pouco observada em cursos de outras línguas, como latim ou grego. Podemos levantar algumas hipóteses a esse respeito: o latim não é mais “falado”, justificando-se, assim, essa diferença de abordagem teórica de ensino de LE.

Essa abordagem intercultural e também a comunicativa, portanto, estão sendo naturalizadas sempre que são reiteradas, sobretudo quando começamos nossas aulas por esses temas que têm uma finalidade muito clara: “fornecer ao aluno algumas amostras de elementos comunicativos que ele pode usar em um determinado contexto” (BOLOGNINI 1991: 45). No entanto, cabe a nós nos questionarmos sobre qual o sentido de apresentar-

se e dizer de onde é sendo um aprendiz brasileiro que pode não viajar a um país germanófono. Esse tipo de atividade investe em um apagamento da inscrição nacional do falante, convocando-o a agir como um estrangeiro genérico em situações de “cultura” germânica.

Vê-se, portanto, que a naturalização dessa prática poderia dizer mais sobre o contexto de aprendizagem de um europeu que tem maior facilidade para circular em muitos países vizinhos aos seu, do que o de estudantes brasileiros de baixa renda, por exemplo. Esse apagamento da inscrição nacional produz como efeito a naturalização de que o interesse por ALE se motivaria tão somente por uma atividade turística. Ignora-se o possível falante de alemão para outras finalidades.

Essa relação entre os aprendizes e o espaço é experimentada de formas e modos muito distintos em comunidades linguísticas diferentes. Em um curso de língua estrangeira a refugiados, por exemplo, não seria desejável que se iniciasse o curso com perguntas relativas ao país de origem e ao nome dos alunos, pois esse tipo de pergunta poderia levar a uma situação delicada, frente aos riscos que a identificação poderia gerar, banalizando a maneira de se aproximar do outro, de elaborar o contato a partir de interesses e circunstâncias as mais diversas.

Vê-se, portanto, que os livros didáticos de ALE parecem criar imagens de aprendizes turistas, que estariam a passeio, exclusivamente na Alemanha, de vez em quando na Suíça. Segundo MAINGUENEAU (2008: 134), “a maneira pela qual o texto é produzido e pela qual é consumido estão ligadas”, pois a instância de produção do livro imagina seu destinatário também como consumidor do que está sendo comunicado. Não nos esqueçamos que os livros didáticos são produtos comerciais e se situam como difusores de políticas, sejam elas linguísticas ou de outra espécie. Tais reflexões sobre práticas de produção e de consumo são, infelizmente, ainda pouco exploradas nesse campo e, quando o são, raramente são postas em relação.

A grande maioria das atividades dos livros analisados tem um enfoque comunicativo genérico: falam para um público-imaginário e constroem situações que não existem: falam de ninguém, em lugar nenhum. Consideramos essa abordagem insuficiente para atender às expectativas e demandas de nossos alunos da graduação em Letras português/alemão, pois ignora a situação de inserção do aprendiz dentro de sua própria comunidade: recorta o aprendiz e o artificializa, pois quer banalizar os usos de língua. Antecipa situações, ignorando uma série de outros textos que se lê e outros

possíveis usos e sentidos que a essas situações podem ser atribuídos. Acreditamos que não se aprende uma língua para determinadas situações apenas, mas para ler o mundo. Todo saber construído é produzido em uma inserção numa determinada situação e toda situação é uma relação de poder.

Nesse sentido, cabe questionarmos em nossa prática enquanto docentes: que poder os livros didáticos buscam exercer quando recortam e ditam determinadas situações? Qual é a construção de imagem de relação de poder em que se insere o falante? A essa questão podemos tentar responder: os aprendizes deveriam participar dessas escolhas e não serem apenas espectadores, de quem se espera apenas que reproduzam e repitam práticas genéricas.

Entendemos, portanto, que a abordagem utilizada pelos livros pretende inserir o aspecto social para balizar as escolhas linguísticas e de conteúdos, mas como ela antecipa situações que não existem, age a despeito dos sujeitos de interação: “mesmo quando a questão social é invocada, é como se o social entrasse como acréscimo a considerações já feitas sobre o indivíduo concebido ‘associalmente’” (RAJAGOPALAN 2006: 157 apud ROCHA; DAHER 2015: 107).

Nesse sentido, a palavra, ou seja, a linguagem, não está dada ou possui significados *a priori*, pois ela representa e faz ecoar vozes e gêneros, próprios da interação, como apontado por BAKHTIN (2011):

Desse modo, a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada (BAKHTIN 2011: 295).

Desse modo, desconsiderar a interação em sala de aula e as práticas sociais das comunidades em que se inserem nossos alunos é assumir a eliminação de nosso aluno do processo de aprendizagem.

Gostaríamos, portanto, de investir em práticas distintas a essas, que pudessem, como defende BOLOGNINI (1991: 52), “reconhecer nos alunos indivíduos portadores de experiências de vida positivas e negativas, e que interferem de uma forma ou de outra no processo de aprendizagem”, investindo-se em uma perspectiva crítica, de debate de posicionamentos e que considerem os alunos, os professores e as interações em sala de aula como produtores de conhecimento, pois “não basta o pesquisador se concentrar em elementos que antecedem o processo de ensino/aprendizagem. É fundamental também

que a produção de conhecimento na área de Linguística Aplicada seja feita mediante a análise daquilo que ocorre em sala de aula” (BOLOGNINI 1991: 43).

## 6 Considerações finais

Ao analisarmos os três livros didáticos de ensino de ALE, observamos imagens de aprendizes-turistas, espectadores e desprovidos de experiências e de autonomia com relação às preferências, expectativas e demandas sobre seu próprio processo de aprendizagem. São tratados como turistas, imigrantes temporários, são solteiros e pertencem a determinada classe social. Formulam-se, portanto, imagens genéricas sobre aprendizes situadas em contextos artificiais: aprendizes de um lugar que não se identifica.

A disposição dos temas e conteúdos nos sumários dos livros apresenta-se como técnica de disciplinamento de saberes e de poder que provocam efeitos para o acúmulo do que determinada comunidade passa a considerar como saber e, assim, passa a produzir efeitos de controle sobre o que “deve” ou que “não deve” ser ensinado e aprendido, eliminando-se ou desqualificando-se o que se poderia denominar de “pequenos” saberes “inúteis” e “irredutíveis”, “economicamente dispendiosos”, ou seja, ao colocar o foco sobre determinados temas e conteúdos, ao mesmo tempo se está “apagando” outros e outras possibilidades de construção. Oferece-se um desenho das situações nas quais se supõe que os aprendizes-falantes interagiriam, sendo essas situações irrealis, artificializadas e inexistentes. Formula-se, portanto, imagens genéricas sobre a antecipação de situações: situações de lugar nenhum.

O estabelecimento de temas e conteúdos a serem ensinados/aprendidos ainda parecem inspirar-se no modelo informacional de comunicação, que já foi superado há muito tempo pelos estudos discursivos. Vemos que as lições ainda estão organizadas em torno de elementos da comunicação, sendo eles: quem faz o quê? De que modo o fazem? Onde e quando? Por quê? (quais são as finalidades?). Esses elementos fazem parte de um modelo proposto por BESSE (1989: 33 apud ROCHA 2016: 117) que se revela representativo de algumas propostas na área de linguística aplicada com o objetivo de balizar o trabalho realizado em sala de aula de língua estrangeira. Elementos semelhantes são também reproduzidos nas propostas de modelos de planejamento de aula em NATION e MACALISTER (2010), MEYER (2014), VON BRANDT (2013), dentre outros.

Reproduzir esses modelos e reiterá-los é investir em uma produção de teorias genéricas para salas de aula genéricas, com alunos genéricos. Esses modelos não têm se demonstrado eficazes e muito menos exitosos. Por isso buscamos incentivar a produção de conhecimento situada a partir das interações com nossos alunos e instituições, promovendo debates e reflexões críticas sobre o fazer docente situado e considerando os espaços de aprendizagem de línguas como espaços também de formação de professores.

Finalizamos nosso artigo com um excerto de FOUCAULT (2000: 172 apud LOBO 2002: 13), para mantermos em mente a reflexão sobre nossas práticas docentes em sala de aula.

[...] que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem: “é uma ciência?” Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem “memorizar” quando dizem: “eu que formulo este discurso, enuncio um discurso e sou cientista”?

## Referências bibliográficas

- ALTENHOFEN, Cleo. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Editora Pontes: Campinas, 2013. p. 93-116.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2000.
- BOHN, Hilário. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. Livro Didático: Cartão Postal do País onde se Fala a Língua-alvo? *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 43-56, 1991.
- BRAUN, Birgit et al. *DaF kompakt A1-B1*. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Stuttgart: Klett, 2011.
- BOHUNOVSKY, Ruth. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil e a “compreensão do estrangeiro”: o papel da tradução. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 170-184, 2009.
- CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.htm](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2017.
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Cláudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DEUSDARA, Bruno; GIORGI, Maria Cristina. Práticas de Linguagem como Atividade Social: o Linguísta Frente ao Desafio de Apreender a Complexidade dos Diferentes Modos de Habitar o Mundo. *Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem*, v. 11, n. 1, 2008, p. 75-92.

- DIAZ, Esther. *A Filosofia de Michel Foucault*. Tradução de Cesar Candioto. São Paulo: Editora Unesp, 2012.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FUNK, Hermann; KUHN, Christina. *Studio 21 - Grundstufe: A1: Gesamtband - Das Deutschbuch*. Berlin: Cornelsen, 2013
- GLABONIAT, Manuela et al. *Profilé Deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 2005.
- GLAS-PETERS, Sabine et al. *Menschen A1*. Kursbuch. München: Hueber, 2012.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.
- LOBO, Lilia Ferreira. Por uma vida acadêmica não fascista. In: NASCIMENTO, Maria Livia do. *Pivetes. A produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- MEYER, Hilbert. *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen 2014.
- NATION, I. S. P.; MACALISTER, John.: *Language Curriculum Design*. London/New York: Routledge 2010.
- MESZAROS, I. *A teoria da alienação em Marx (1930)*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Pista 6: Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOCIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 109-130.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Org.). *Política e Políticas Linguísticas*. Editora Pontes: Campinas, 2013. p. 19-42.
- NORTON, Bonny. Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n. 1, p. 6-15, 2007. Disponível em <<http://www.criticalliteracy.org.uk/images/journal/v1issue1/norton.pdf>>. Acesso em: 03/06/17.
- VON BRAND, Tilman. *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett Kallmeyer, 2013.
- ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmen. Afinal, como funciona a Linguística Aplicada e o que pode ela se tornar? *Revista D.E.L.T.A.*, v. 31, n. 1, p. 105-141, 2015.
- UPHOFF, Dörthe. O Caráter institucional do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*, v. 17, p. 131-141, 2008.
- UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL/Unicamp, Campinas, 2009.

Recebido em 05 de junho de 2017  
Aceito em 21 de dezembro de 2017

# Ein Vorschlag des dialektbasierten Hochdeutschunterrichts für die Wolgadeutschen in Argentinien

A proposal of dialect-based Standard German teaching for Volga Germans in Argentina

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213431>

Anna Ladilova<sup>1</sup>

**Abstract:** Just like many other German communities in the Americas the Volga Germans in Argentina have been able to maintain their initial dialectal variety of German until today. It has been passed on mostly orally, has only covert prestige and functions as an ethnic identity marker for the speakers. As opposed to that the language of the majority population (Spanish in the case of the Volga Germans in Argentina) has overt prestige and objective value for everyday life. Also the standard variety of German is perceived as objectively useful, e.g. for the future career. At the same time, the variety of German spoken by the community is perceived as incompatible with standard German: The speakers of the dialect often think that their knowledge of the dialect is more an obstacle for learning standard German than a help. Nevertheless, there have already been initiatives in Argentina of developing and implementing dialect-based standard German classes, e.g. by Arndt Schmidt in his program for training teachers in the Volga German village in Santa Maria in the province of Buenos Aires. The present article will discuss the question of German classes for dialect learners, give a short overview of the sociolinguistic situation of Volga Germans in Argentina and make a proposal of a heritage-dialect based standard German teaching program.

**Keywords:** Volga Germans in Argentina, heritage language preservation, German teaching, migration

**Zusammenfassung:** Wie in vielen anderen deutschen Gemeinschaften in Amerika wurde bei den Wolgadeutschen in Argentinien bis heute eine dialektale Varietät des Deutschen aufrechterhalten. Diese wurde i.d.R. nur mündlich weitergegeben, verfügt über covert prestige für die Sprecher und dient als Marker ethnischer Identität. Die Sprache der Mehrheitsgesellschaft (Spanisch im Falle der Wolgadeutschen in Argentinien) verfügt dagegen über overt prestige und objektiven Nutzen für den Alltag. Auch dem Hochdeutschen wird ein objektiver Nutzen, z.B. für die berufliche Zukunft, zugesprochen. Gleichzeitig wird die von der Gemeinschaft gesprochene Varietät meist als inkompatibel mit dem Hochdeutschen wahrgenommen: Die Sprecher des Dialekts sind oft der Meinung, dass die Dialektkenntnisse für sie eher ein Hindernis als eine Hilfe beim Erwerb des Hochdeutschen darstellen. Nichtsdestotrotz gab es bereits Initiativen dialektbasierten Hochdeutschunterricht für die Wolgadeutschen in Argentinien voranzutreiben: So initiierte z.B. Arndt Schmidt ein Programm zur Ausbildung der Lehrer im wolgadeutschen Dorf Santa Maria in der Provinz Buenos Aires. Der vorliegende Artikel geht auf die Frage des Deutschunterrichts für Dialektlerner ein, gibt einen kurzen Überblick über die soziolinguistische Situation der

---

<sup>1</sup> Justus-Liebig-Universität Giessen, Institut für Romanistik, Karl-Glückner-Straße 21 G, 35394, Giessen, Germany. E-mail: [aladilova@gmail.com](mailto:aladilova@gmail.com)

Wolgadeutschen in Argentinien und macht einen Vorschlag eines ursprungsdiaklektbasierten Hochdeutschenunterrichts.

**Stichwörter:** Wolgadeutsche in Argentinien, Erhalt der Herkunftssprache, Deutschunterricht, Migration

## Einleitung

Die Frage nach der Gestaltung des Deutschunterrichts für Dialektsprecher<sup>2</sup> stellt sich nicht nur in deutschsprachigen Ländern, sondern genauso bei den deutschsprachigen Minderheiten in der Diaspora, die eine Dialektvarietät des Deutschen sprechen. So haben auch die in Argentinien lebenden Wolgadeutschen ihre ursprüngliche Mundart, das Wolgadeutsche,<sup>3</sup> bis heute weitgehend aufrechterhalten, welche eine fruchtbare Basis für den Erwerb des Hochdeutschen darstellt. Beim Deutschunterricht wurde diese bisher von den Lehrern aber als störend für den Spracherwerb abgelehnt. Dies, sowie die Tatsache, dass die Wolgadeutschen in Argentinien großes Interesse daran haben das Deutsche<sup>4</sup> zu lernen (vgl. FEICK 2005; LADILOVA 2013), macht die Aktualität und die Notwendigkeit eines auf die sprachliche Ausgangssituation der Wolgadeutschen angepassten Unterrichtskonzepts deutlich.

Der vorgestellte Unterrichtsentwurf<sup>5</sup> ist an die auf dem Land lebenden Wolgadeutschen in Argentinien gerichtet, die in Dörfern mit ca. 1000-1500 Einwohnern leben. Diese verfügen i. d. R. nicht über die notwendigen finanziellen Mittel, um Deutschunterricht für verschiedene Altersgruppen anzubieten, und die Implementierung von Deutschunterricht in den schulischen Lehrplänen ist in den meisten Dörfern ebenfalls noch nicht möglich. Es wird daher sowohl in Bezug auf das Alter (zwischen 14 und 45 Jahren), als auch in Bezug auf die Kenntnisse des Wolgadeutschen (die Älteren sprechen es i. d. R. besser als die Jüngeren) von heterogenen Lernergruppen ausgegangen. Da die äußere Differenzierung nicht möglich ist, soll insofern eine innere Differenzierung

---

<sup>2</sup> Mit dem Begriff „Dialekt“ sind im Folgenden im Sinne von Ulrich AMMON (1983: 36) Sprachvarietäten gemeint, die kleinregional und nichtstandardisiert bzw. gesprochen sind.

<sup>3</sup> Diese Bezeichnung wird in der vorliegenden Arbeit für die von den Wolgadeutschen in Argentinien gesprochene Varietät des Deutschen verwendet. Diese stellt keineswegs eine homogene Varietät dar, sondern weist eine deutliche diatopische Variation in Argentinien auf.

<sup>4</sup> Insofern keine Präzisierung vorgenommen wird, sind im Folgenden mit der Bezeichnung „Deutsch“ sowohl das Hochdeutsche wie auch die jeweilige/n Varietät/en des Deutschen gemeint.

<sup>5</sup> Dieser Entwurf wurde im Rahmen der Doktorarbeit der Verfasserin (Ladilova 2013) entwickelt und wurde noch nicht pilotiert.



stattfinden, als dass im Unterricht lernerorientiert gearbeitet wird. Der Unterricht soll einmal pro Woche stattfinden und eineinhalb Zeitstunden dauern. Darin soll das Wolgadeutsche nicht nur als Transferbasis zum Hochdeutscherwerb, sondern auch als eine Bereicherung für das sprachliche Repertoire der Lerner betrachtet werden. Zudem wird der Aufbau von Sprachbewusstheit – im Sinne von Reflektion über den eigenen Sprachgebrauch und des bewussten Wissens über Sprache und den Spracherwerb durch die Lerner – als eine gute Möglichkeit betrachtet, Sprachunterricht mit heterogenen Lerngruppen zu gestalten (BUDDE 2012: 7; ASSOCIATION FOR LANGUAGE AWARENESS s/d).<sup>6</sup> Diese soll durch die Auseinandersetzung mit den Sprachstrukturen des Deutschen, den Abweichungen des Wolgadeutschen vom Hochdeutschen sowie mit dem spezifischen soziohistorischen Hintergrund der eigenen Gruppe gefördert werden.

Nach einer theoretischen Einbettung in das Thema Deutschunterricht für Dialektsprecher wird näher auf die Zielgruppe eingegangen, bevor das Unterrichtskonzept für die ersten 20 Stunden vorgestellt und ein Fokus auf eine Doppelstunde gelegt wird.

## Deutschunterricht für Dialektlerner

Die Debatte um die Koexistenz von Dialekt und Standardsprache im Schulunterricht geht auf die im 18. und 19. Jahrhundert angestrebten Normierungen und Vereinheitlichungen von Nationalsprachen zurück, die die Forderung nach einer streng normierten Sprache für die Schule aufstellten. Doch schon Ende des 19. Jahrhunderts erhob sich der Widerspruch gegen die alleinige Dominanz der Standardsprache. Trotzdem setzte sich die Tendenz des Zurückdrängens der Dialekte im Deutschunterricht (vor allem in Norddeutschland) fort. In den sechziger und siebziger Jahren begann die sogenannte Sprachbarrierendiskussion, die unter Rückbezug auf die Defizithypothese von Bernstein den Dialektgebrauch als Grund für geringeren Erfolg der Schüler sah (vgl. NEULAND; HOCHHOLZER 2006: 176-179).

Die Tatsache, dass dialektsprechende Kinder für Erwerb und Beherrschung der Standardsprache oft zusätzliche Leistungen bei der Unterscheidung von Dialekt und Standardsprache und ihren jeweiligen Regularitäten erbringen mussten, wurde zugleich aber auch als

---

<sup>6</sup> Zur tiefere Auseinandersetzung mit dem Begriff der Sprachbewusstheit siehe BUDDE (2012), KÄFER (2013), LUCHTENBERG (2010), NEULAND (2002).

ein Beleg gegen eine sprachliche oder gar geistige Minderausstattung dialektprechender Kinder ausgelegt (NEULAND; HOCHHOLZER 2006: 179).

So können bei Dialekt SprecherInnen tatsächlich verstärkt Fehler in der Orthographie, Grammatik und Lexik sowie Schwierigkeiten bei der Textproduktion und –organisation und beim Wechsel zwischen formalem und informellem Sprachgebrauch auftreten (vgl. STRUGER 2008: 46). Als Gegenmittel wurde ein kompensatorischer Sprachunterricht empfohlen, der den Dialekt als „defizitäres Sprachsystem angesehen, dementsprechend stigmatisiert und als minderwertig“ (SCHIEBL 2009: 34) abgelehnt hatte.

Auch die Auslandsgermanistik ist durch die Ausrichtung nach der standardsprachlichen Norm geprägt, was nicht zuletzt damit zu tun hat, dass „im Lernprozess das Lernen nach der Schrift erfolgt und die standardsprachliche Norm durch prä- und deskriptiven Regeln eine einheitliche, Abweichungen nur in geringem Maße tolerierende Form repräsentiert“ (BEREND; KNIPF-KOMLÓSI 2006: 161). Zudem erleichtert die Annahme einer einheitlichen Sprachform das Sprachlernen. Dabei wird aber ignoriert, dass es auch Deutschler im Ausland gibt, die bereits durch eine dialektale Form des Deutschen vorgeprägt sind.

Mitte der achtziger Jahre kamen verstärkt Gegenstimmen zu der Sprachbarrierenannahme auf, die den Dialekt als eine gleichberechtigte Varietät in einem sprachlichen Kontinuum sahen, in dem zwischen dem Hochdeutschen und dem Dialekt ein fließender Übergang bestehe und in dem die beiden Varietäten eigene Verwendungsbereiche haben. Der Dialekt sei somit als der Hochsprache ebenbürtig zu betrachten, der den Sprechern, neben einem Plus an Ausdrucksfähigkeit, „Nähe, Vertrautheit, Identifikation, emotionalen Rückhalt und Heimatgefühl“ (SCHIEBL 2009: 36) vermittele, denn die Dialekte spielen für die Sprecher eine bedeutende Rolle als Nähesprachen und als Spiegel der jeweiligen Regionalkultur: „Dialekte sind Zeugen sprach- und kulturhistorischer Traditionen, aus denen die heutige Standardsprache erst in einer über 1000 Jahre alten sprachgeschichtlichen Entwicklung hervorgegangen ist“ (NEULAND; HOCHHOLZER 2006: 188). Auch Johann Wolfgang von Goethe (1812: 86) sprach schon vom Wert des Dialektes für die Sprecher: „Jede Provinz liebt ihren Dialekt: denn er ist doch eigentlich das Element, in welchem die Seele ihren Atem schöpft“. Die Beherrschung des Dialektes neben der Standardsprache wurde daher nicht mehr als defizitär, sondern vielmehr als bereichernd und vorteilhaft gesehen. Im Zuge der kommunikativen Wende gab es auch Impulse zur Implementierung dialektaler Sprachwirklichkeit in den Deutschunterricht. Die konkrete Umsetzung in Lehrwerken

und im Sprachunterricht blieb jedoch bis heute eher die Ausnahme (vgl. NEULAND; HOCHHOLZER 2006: 180ff.).

In der Sprachdidaktik wurde „die Benachteiligung dialektsprechender Kinder [...] als ein Problem eines nicht hinreichend auf solche Probleme vorbereiteten Deutschunterrichts zurückgeführt“ (NEULAND; HOCHHOLZER 2006: 179). Als Konsequenz wurden die dialektbedingten Fehler stärker in den Blickpunkt gerückt. Hierfür wurde das – aus der Fremdsprachendidaktik stammende – Instrument der kontrastiven Grammatik angewandt. Es wurden kontrastive Sprachhefte für acht deutsche Dialektlandschaften herausgegeben, die auf Grundlage der Gegenüberstellung von Hochdeutsch und Dialekt die potenziellen Interferenzen<sup>7</sup> dialektsprechender Kinder (vor allem in der Orthographie und Grammatik) herausstellen. Diese können nach Theodor Diegritz (1979: 41f.) entweder als Übernahmen sprachlicher Merkmale des Dialekts in das Hochdeutsche auftreten oder aber als Hyperkorrekturen (Übertragung der gelernten Regeln auf Fälle, auf die sie nicht zutreffen).

Die potenziellen Fehlerbereiche könnten nicht nur bei der Gestaltung des Unterrichts helfen, sondern auch dabei, dialektbedingte Fehler als solche zu erkennen und entsprechend zu behandeln. Um das Bewusstsein für die Rechtmäßigkeit des jeweiligen Dialektes zu fördern, wäre es z. B. angebracht, sie weniger streng zu bewerten als andere Fehler. Insgesamt spielen die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber dem Dialektgebrauch eine wesentliche Rolle für das Selbstverständnis dialektsprechender Lerner: „Wichtig ist, daß der Lehrer bei sprachlichen Problemen den Dialekt nicht korrigierend abwertet, sondern vergleichend, kontrastiv hochsprachliche und mundartliche Formen einander gegenüberstellt und so wertfrei die Fehlerursachen aufdeckt“ (DIEGRITZ 1979: 44). So ist das von der Mundart durchsetzte gesprochene Hochdeutsche der Lerner als eine Lernersprache zu sehen und nicht zu entwerten. Es sollte auch klar gemacht werden, „dass hochdeutsch sprechen nicht unter den gleichen formalen Anforderungen steht wie hochdeutsch schreiben“ (SIEBER; SITTA 1994: 104). Korrekturen sollten daher nur bei Verständnisschwierigkeiten erfolgen und sich am Sprachstand des einzelnen Lerners orientieren, um sie nicht zu entmutigen, sondern in der von ihnen beherrschten Sprechform zu bestärken und so das Vertrauen in die eigene Sprachfähigkeit stützen. Generell sollten Hochdeutsch und Mundart als gleichwertige

---

<sup>7</sup> Interferenzen sind als unerwünschte Einflüsse der Muttersprache auf die Lernervarietät zu verstehen (vgl. NEUNER 2009: 4).

Sprechformen gesehen werden und mehr Wert auf den Inhalt gelegt werden (vgl. SIEBER; SITTA 1994: 106). Jürgen STRUGER (2008: 46) plädiert zudem dafür, dass nur geschriebene Texte im Unterricht bewertet werden sollten, denn die Bewertung der mündlichen Sprache sei problematisch, weshalb es lediglich als Hilfsmittel zur Inhaltsvermittlung eingesetzt werden solle.

Es gibt mehrere Möglichkeiten des produktiven Umgangs mit Dialektsprechern im Deutschunterricht. So könnte der Unterricht des Standarddeutschen gestärkt werden, wobei der Dialekt lediglich als Begleiterscheinung des Deutschunterrichts auftreten würde. Eine offensivere Strategie des Umgangs mit Dialekt in der Schule wäre, das Nebeneinander von Standardsprache und Dialekt als sprachliche Realität in den Deutschunterricht zu integrieren. Hierfür müsste den Schülern klar gemacht werden, „dass Standard und Dialekt nicht in einer Bewertungsskala von ‚Richtig‘ bis ‚Falsch‘ einzuordnen sind, sondern beide Sprachvarietäten voll funktionsfähige Codes darstellen, die jeweils in verschiedenen Situationen angemessen sind“ (STRUGER 2008: 7). In beiden Fällen müsste der Deutschunterricht in manchen Bereichen kontrastiv angelegt werden. Nach STRUGER (2008: 49f.) treten die dialektalen Unterschiede in der Aussprache wesentlich deutlicher hervor als in der dialektal beeinflussten Schriftsprache des Hochdeutschen, weshalb Hörtraining im Unterricht erforderlich wäre.

Ludwig SCHIEBL (2009: 39f.) plädiert für eine stärkere Implementierung des Dialektes in den Deutschunterricht in Bayern und schlägt vier Möglichkeiten der Anwendung des Dialekts in der Schule vor. Erstens als Kommunikationsmittel, vor allem in privat-persönlichen Kommunikationssituationen. Zweitens als Unterrichtssprache bzw. Metasprache, was vor allem in der Grundschule fruchtbar wäre. Drittens als Unterrichtsgegenstand und viertens als Gegenstand kontrastiver Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht. Als Unterrichtsthemen schlägt SCHIEBL (2009: 45) die Sprachanalyse (Vergleich Hochsprache – Umgangssprache – Dialekt), Textrezeption und -produktion, kulturhistorische Untersuchungen (z. B. als Ortsneckereien) und Projektarbeit (z. B. in Form einer Dialektumfrage) vor. Gleichzeitig müsste auch auf sprachpolitischer Ebene mehr dafür getan werden, um den Dialekt stärker in den Deutschunterricht zu integrieren, denn der gute Wille des Lehrers alleine reicht meist nicht aus.

Peter Sieber und Horst SITTA (1994: 103) setzen sich mit dem Deutschunterricht in der Schweiz auseinander und betonen, dass das Hochdeutsche aufgrund der medialen

Präsenz schon beim Schuleintritt keine Fremdsprache für die Schüler sei. Die Autoren sehen es als förderlich für die Lerner, wenn der/die Lehrer/in von Anfang an Hochdeutsch mit ihnen spricht. Bevor die Lerner aber selber Hochdeutsch sprechen, sollte zunächst ihre Verstehenskompetenz gefördert werden, denn das „Verstehen einer Sprache geht dem eigenen Sprechen voraus“ (SIEBER; SITTA 1994: 103). Der Wortschatz sollte in den beiden Varietäten ausgebaut werden, denn „was die Schüler in der einen Sprachform erwerben, wird ihnen zum Besitz auch für die andere“ (SIEBER; SITTA 1994: 103). Hierfür ist die Einbeziehung von Versen, Gedichten, Reimen und Liedern ist sinnvoll, denn sie ermöglicht den spielerischen Erwerb größerer lexikalischer Einheiten. Das Hochdeutsche sollte zudem auf vielfältige Art und Weise (Theater, Rollenspiele, Hörspielrezitation, Kontakte mit fremden Klassen) und in verschiedenen Situationen (in Groß- und Kleingruppen) eingesetzt werden.

Nicht zuletzt soll auf ein neues Konzept aus dem Fremdsprachenlehrbereich hingewiesen werden, das die Verwendung mehrerer Sprach (varietäten) im Unterricht als vorteilhaft für den Lernprozess erachtet. Im Gegensatz präskriptiv-strukturalistisch geprägten Ansätzen aus der Fremdsprachendidaktik, die Transferenzen aus der L1 in die L2 und Code-Switching-Phänomene eher negativ bewerteten, stellt das *translanguaging* Konzept die sozio-kulturelle Dimension des Lernprozesses in den Vordergrund. Die Verwendung aller Sprachvarietäten, die den Lernern zur Verfügung stehen, soll einen sozialen Raum für die mehrsprachigen Lerner schaffen “by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitudes, beliefs and performance.” (WEI 2011: 1223). Dies befreit die Lerner vom Zwang, die Sprachen trennen zu müssen oder sich mit soziolinguistischen Sachverhalten (wie Macht, Identität, etc.) auseinander setzen zu müssen (vgl. GARCÍA: 2009), und fördert somit die Kreativität der Lerner.

Selbstverständlich ist der dialektbasierte Hochdeutschunterricht in Deutschland nicht mit Hochdeutschunterricht in Migrationssettings gleichzusetzen, denn die Dachsprache ist unterschiedlich. Im brasilianischen Kontext wurden bereits mehrere Arbeiten zum Hochdeutschunterricht im mehrsprachigen Kontext (Portugiesisch-Hunsrückisch) durchgeführt (vgl. SPINASSÉ 2009; KÄFER 2009), die auch die Sprachbewusstheit ins Zentrum stellen (vgl. KÄFER 2013). Inwiefern die für die Dialektsprecher im deutschsprachigen Raum angelegten Vorschläge für den Deutschunterricht auch für den in der vorliegenden Arbeit untersuchten Fall zutreffen,

wird im vierten und fünften Kapitel besprochen. Zunächst wird aber auf die betroffene Zielgruppe genauer eingegangen.

## Die Zielgruppe

Die Wolgadeutschen in Argentinien haben eine doppelte Migrationsgeschichte erlebt: 1763 sind sie zunächst aus deutschsprachigen Ländern nach Russland und 1874 dann nach Argentinien ausgewandert. In beiden Ländern lebten sie in Sprachinseln,<sup>8</sup> was den Spracherhalt förderte. Gleichzeitig fanden innerhalb der wolgadeutschen Gemeinschaften Dialektmischungen statt, wobei sich hauptsächlich Merkmale der westmitteldeutschen und vor allem der rheinfränkischen Mundarten durchgesetzt haben (vgl. WIESINGER 1983). Bei der Gegenüberstellung der Arbeiten zum Wolgadeutschen in Russland und Deutschland (vgl. BEREND 1998: 23) und in Argentinien (vgl. SCHMIDT 1997; HIPPERDINGER 2005 dt./1994 span.; JUNGBLUT; PROST RUPPEL 2009; LADILOVA 2013), wird deutlich, dass viele ursprüngliche dialektale Merkmale nicht nur die über 200 Jahre seit der Umsiedlung nach Russland überdauert haben, sondern auch die Migration nach Amerika (vgl. DITTMAR 2009: 60). Die beiden Kontaktsprachen Russisch und Spanisch beeinflussten das Wolgadeutsche hauptsächlich auf lexikalischer Ebene (vgl. HIPPERDINGER 2005 dt./1994 span.: 81; SCHMIDT 1997: 98; LADILOVA 2013: 171-185).

Heute sind zahlreiche kleine wolgadeutsche Siedlungen mit ca. 1000 bis 1500 Einwohnern, auch Kolonien genannt, vor allem im Norden Argentinien (in den Provinzen Entre Ríos, Buenos Aires und La Pampa) vorzufinden. Trotz der 1950 aus wirtschaftlichen und politischen Gründen eingesetzten Integration in die Mehrheitsgesellschaft, die zum Erwerb des Spanischen führte, wurde in vielen dieser Kolonien das Wolgadeutsche bis heute aufrechterhalten. Auch sonstige kulturelle Eigenarten der Wolgadeutschen werden weiterhin gepflegt. Dies trifft sowohl auf die „plakative Kulturpflege“ in Form von wolgadeutschen Festen, Vereinsaktivitäten sowie Tanz- und Musikgruppen als auch auf den „wolgadeutschen Charakter“, der sich in einem

---

<sup>8</sup> Eine Sprachinsel ist: „[...] eine durch verhinderte oder verzögerte sprachkulturelle Assimilation entstandene Sprachgemeinschaft, die – als Sprachminderheit von ihrem Hauptgebiet getrennt – durch eine sprachlich / ethnisch differente Mehrheitsgesellschaft umschlossen und / oder überdacht wird, und die sich von der Kontaktgesellschaft durch eine die Sonderheit motivierende soziopsychische Disposition abgrenzt bzw. von ihr ausgegrenzt wird“ (MATTHEIER 1994: 334).

stärker ausgeprägten Konservatismus, Fleiß, Ordentlichkeit und Familienzusammenhalt, als bei den Argentinern nicht wolgadeutscher Herkunft äußert.

Insgesamt sind die Wolgadeutschen heutzutage stolz auf ihre ursprüngliche Herkunft, was vor 23 Jahren noch nicht der Fall war. Dies hängt vor allem damit zusammen, dass die Wolgadeutschen im Zuge der Integration in die Mehrheitsgesellschaft stärker diskriminiert wurden, nicht zuletzt aufgrund von schlechten Spanischkenntnissen. Heutzutage sprechen demgegenüber alle Wolgadeutschen einwandfrei Spanisch. Gleichzeitig fing Mitte der neunziger Jahre, im Zusammenhang mit dem hundertjährigen Jubiläum der Wolgadeutschen in Argentinien, ein ethnischer Revitalisierungsprozess an, der sich in einer verstärkten Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft, Kultur und Sprache äußert. Somit kann auch von einer hohen Motivation zum Erwerb des Hochdeutschen ausgegangen werden, denn es ist der Schlüssel zur Urheimat. Zudem sehen die Lerner einen deutlichen Nutzen daran Deutsch zu lernen, denn es bietet ihnen bessere Arbeitsmöglichkeiten (vgl. LADILOVA 2013: 169f.).

Das Hochdeutsche wird von den Mitgliedern der Zielgruppe meist nicht als eine eng mit dem Wolgadeutschen verwandte Varietät gesehen, sondern als eine schwer erlernbare Fremdsprache.<sup>9</sup> Dies dämpft die Motivation zum Deutscherwerb zusammen mit der Tatsache, dass der Erwerb des Englischen oft als nützlicher wahrgenommen wird. Somit ist es Aufgabe des Deutschunterrichts, die Ähnlichkeiten zwischen dem Hochdeutschen und Wolgadeutschen deutlich zu machen, um somit den Lernern die Angst zu nehmen und sie zu motivieren. Das im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus stehende, negative Image Deutschlands und der Deutschen hat bei den Wolgadeutschen dagegen keine Konsequenzen für die Motivation zum Deutscherwerb, denn die Wolgadeutschen identifizieren sich nicht mit den Nationalsozialisten und verspüren daher auch kein Bedürfnis, sich davon zu distanzieren.<sup>10</sup>

Der vorliegende Unterrichtsentwurf richtet sich bewusst an die auf dem Land lebenden Wolgadeutschen, denn diese haben das Wolgadeutsche besser aufrechterhalten als diejenigen, die in den Städten leben. Die Kenntnisse des Wolgadeutschen korrelieren

---

<sup>9</sup> Dies hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die meisten Wolgadeutschen beim Kontakt mit Hochdeutschsprechern mit ihrer Sprechweise auf Diskriminierung stießen.

<sup>10</sup> Aussage in einem Experteninterview, das im Rahmen der Doktorarbeit der Verfasserin erhoben wurde.

jedoch auch da negativ mit dem Alter der Sprecher: Während die Älteren es gut sprechen, haben die Jüngeren i. d. R. lediglich eine rezeptive Kompetenz und können einige Versatzstücke auf Wolgadeutsch sprechen. Gleichzeitig haben die jüngeren Wolgadeutschen häufig auch Englischkenntnisse, die die älteren nicht haben. Dies hängt damit zusammen, dass die Jüngeren meist eine höhere Schulbildung haben als die Älteren. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass alle Lerner lesen und schreiben können.

Da die Durchführung verschiedener, nach Alter und sprachlicher Ausgangssituation getrennter Sprachkurse zurzeit kaum durchsetzbar erscheint, wird von einer heterogenen Lernergruppe ausgegangen. Diese hat zehn bis fünfzehn Teilnehmer, die zwischen 14 und 45 Jahre alt sind<sup>11</sup> und freiwillig am Unterricht teilnehmen. Die Lerner kennen sich nicht nur gegenseitig, sondern sind teilweise miteinander verwandt, was eine zusätzliche Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung darstellt. Das übergeordnete Unterrichtsziel ist, es einen Bogen zwischen dem Wolgadeutschen, als der eigenen Sprache, und dem Hochdeutschen, als der überregionalen Verkehrssprache, zu schlagen. Gleichzeitig soll der Spracherwerb kulturhistorisch eingebettet werden, denn die Lerner sollen sich nicht nur mit der eigenen Geschichte und den eigenen Traditionen auseinandersetzen, sondern auch lernen, wie bzw. wodurch sich die eigene Kultur und Sprache genau von der in Deutschland gelebten und gesprochenen unterscheidet. Das folgende Kapitel geht auf den Unterrichtsentwurf für die ersten 20 Stunden ein, bevor im vorletzten Kapitel der vorliegenden Arbeit eine Doppelstunde detaillierter besprochen wird.

## Unterrichtsablauf für die ersten 20 Stunden

Die Sprachsituation der betroffenen Zielgruppe ähnelt insofern den dialektgeprägten Lernern im deutschsprachigen Raum, als dass sie eine dialektale Varietät des Deutschen in den Deutschunterricht mitbringen. Gleichzeitig unterscheiden sie sich dadurch, dass sie diese unterschiedlich gut beherrschen und zudem das Spanische meist als

---

<sup>11</sup> Diese Einschränkung ergibt sich aus der Überlegung, dass jüngere Teilnehmer kaum das notwendige Sprachbewusstsein dafür haben, aus eigenem Willen einen Deutschkurs zu besuchen, und dass die älteren das Wolgadeutsche gut sprechen und meist kaum Interesse daran haben, die Standardform zu erlernen. Dass dieser Annahme in der Realität widersprochen werden kann, wird jedoch nicht ausgeschlossen.



Muttersprache sprechen. Zudem sind die Lerner unterschiedlich stark mit dem Deutschen in ihrem Alltag konfrontiert. Insofern ist das vorliegende Unterrichtskonzept zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache zu verorten. Die Kenntnisse des Wolgadeutschen sollen dabei nicht nur für den Erwerb des Hochdeutschen fruchtbar gemacht werden, sondern durch die kontrastive Herangehensweise und die Auseinandersetzung mit metasprachlichen Fragestellungen gefördert werden. So soll das Bewusstsein dafür, dass das Wolgadeutsche eine legitime Varietät des Deutschen ist, die ihre Richtigkeit und ihren Wert hat, gestärkt werden. Des Weiteren soll den Lernenden deutlich gemacht werden, dass das Wolgadeutsche mit dem Hochdeutschen durchaus vereinbar ist und für die Lernenden daher keine Fremdsprache im engeren Sinne darstellt. Hierfür sollte im Unterricht eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Varietäten des Deutschen in Deutschland erfolgen.

Gleichzeitig sollen die Lerner für die Unterschiede zwischen dem Wolgadeutschen und dem Hochdeutschen (auf allen Sprachebenen) sensibilisiert werden. Hierzu werden die Besonderheiten des Wolgadeutschen herausgearbeitet (Slavismen, Hispanismen, Dialektmischung, etc.) und dem Hochdeutschen gegenübergestellt. Zudem sollte die Geschichte der Wolgadeutschen, von welcher die meisten Wolgadeutschen in Argentinien nur wenig wissen, sich dafür aber durchaus interessieren, stärker in den Vordergrund gerückt werden.

Es wird teilweise mit dem Lehrwerk *Schritte Plus* (vgl. NIEBISCH 2009) gearbeitet, wobei viele Themen daraus für die betroffene Zielgruppe weniger relevant sind und daher ausgelassen bzw. durch andere ersetzt werden. Zudem wird mit dem Wörterbuch des Wolgadeutschen (JUNGBLUT; PROST RUPPEL 2009) gearbeitet, das nicht nur die wolgadeutschen Wörter den hochdeutschen und spanischen Äquivalenten gegenüberstellt, sondern im ersten Teil auch sprachstrukturelle (z. B. die kontrastive Betrachtung der wolgadeutschen Phonologie, Grammatik und Lexik) und sprachgeschichtliche Fragestellungen (z. B. bezüglich der Entstehung des Wolgadeutschen und der Entwicklung der Schrift) betrachtet.

Der Unterrichtsentwurf für die ersten 20 Stunden wird in der folgenden Tabelle dargestellt. In der ersten Spalte ist die jeweilige Stundenzahl angegeben, wobei der Unterricht in Doppelstundeneinheiten einmal pro Woche stattfindet. Die zweite Spalte gibt die Thematik der theoretischen Einführung wieder, die am Anfang des Unterrichts etwa 10 bis 20 Minuten in Anspruch nehmen und sich vor allem mit metasprachlichen

Aspekten auseinandersetzen soll. Diese erfolgt zunächst auf Spanisch, da dies die Varietät ist, die von allen Lernenden gleich gut beherrscht wird. Im späteren Unterrichtsverlauf kann auch das Deutsche immer stärker in diesen Unterrichtsteil einbezogen werden. In der dritten Spalte wird die praktische Arbeit im Unterricht für die jeweilige Doppelstunde angegeben, die im Allgemeinen insofern lernerorientiert erfolgen soll, als dass bei der Aufgabenstellung auf die jeweilige sprachliche Ausgangssituation der Lerner Rücksicht genommen werden soll, indem mit verschiedenen Texten, Medien und Schwierigkeitsgraden gearbeitet wird. Die vierte Spalte beinhaltet die jeweiligen Hausaufgaben. Diesen wird besonders hoher Stellenwert zugeschrieben, da der Unterricht nur einmal pro Woche stattfindet und die relativ lange Zeit zwischen den Unterrichtseinheiten durch eigenständige Arbeit der Lernenden produktiv genutzt werden soll. Hierzu soll auch von neuen Medien Gebrauch gemacht werden.

Tabelle 1:<sup>12</sup> Unterrichtsentwurf für die ersten 20 Stunden<sup>13</sup>

Stunde	Theorie	Praxis	Hausaufgaben
1,2	Kurze Einführung (WD als Varietät des Deutschen)	Begrüßen, sich verabschieden, nach dem Namen fragen (kurze Dialoge führen); das Alphabet; Personalpronomen: ich, Du/Sie; Verb: heißen, sein	Nach Wörtern und Ausdrücken/Versatzstücken im WD suchen
3,4	Deutsch – eine germanische Sprache (Sprachgeschichte)	Wörter und Versatzstücke aus dem WD ins HD und umgekehrt übertragen; (gegebenenfalls auch englische Wörter/Ausdrücke, die im Deutschen ähnlich sind, vorstellen); Internationalismen; nach dem Befinden Fragen und Befinden ausdrücken; W-Fragen; Aussagesatz	Nach deutschen Varietäten recherchieren; kurze Kennenlerndialoge schreiben und mit Freunden und Familienmitgliedern durchspielen (dabei auf Abweichungen in der Lexik und Aussprache achten)
5,6	Die deutsche Dialektland-	Dialoge (Hausaufgabe) vorspielen; Hörverstehen der Wenker Sätze <sup>14</sup> in der interaktiven Dialektkarte (multiple choice); Eigenarten der	Ausspracheübungen des HD; Rezept eines WD

<sup>12</sup> Alle Tabellen wurden von der Verfasserin eigenständig erstellt.

<sup>13</sup> WD steht für „Wolgadeutsch/wolgadeutsch“ und HD für „Hochdeutsch/hochdeutsch“ in der Tabelle.

<sup>14</sup> Dabei handelt es sich um die von Georg Wenker verwendeten Sätze, die er für die Erstellung der Sprachatlanten der deutschen Lokaldialekte in den Jahren 1876 bis 1887 eingesetzt hat. Dieses Kartenmaterial wurde digitalisiert und in Sprachatlanten der modernen Regionalsprachen des Deutschen integriert (vgl. REDE).

Stunde	Theorie	Praxis	Hausaufgaben
	schaft (interaktiven Dialektkarte)	WD Aussprache (Vokale I); Unterrichtssprache	Lieblingsgerichts auf WD mitbringen
7,8	Das WD – lexikalische Eigenarten	Rezepte (Hausaufgabe) aus dem WD ins HD übersetzen und umgekehrt; spanische und russische Entlehnungen im Dialekt sowie Entsprechungen im HD; andere Sprachen; Verb: sprechen, kochen	Wortschatzübungen im HD; ältere Freunde und Familienmitglieder nach Besonderheiten des WD Wortschatzes befragen
9,10	Das WD – lexikalische Eigenarten	Archaismen und Eigenbildungen; etymologische Gründe; Arbeit mit dem wolgadeutschen Wörterbuch; Farben	Wortschatzübungen; Arbeit mit dem Wörterbuch
11,12	Das WD – lexikalische Eigenarten	Ein WD Lied mit spanischen Untertiteln ins HD übertragen und umgekehrt; Possessivartikel: mein/e, dein/e; Zahlen	Bezeichnungen für Familienmitglieder im WD suchen
13,14	Familienbeziehungen Argentinien – Deutschland	Wortpuzzle: Bezeichnungen für Familienmitglieder; über die eigene Familie sprechen; Verb: haben; Personalpronomen: er/sie, wir, ihr, sie; Akkusativ	Text über die eigene Familie schreiben; über andere deutsche Minderheiten auf der Welt recherchieren
15,16	Deutsch auf der Welt (auch die deutschen Minderheiten)	Andere Personen vorstellen (samt Herkunftsland, Alter und Sprachkenntnissen); Länder; E-Mail lesen; Verb: kommen, leben; Präposition: in, aus	E-Mail schreiben; über die Geschichte der WD recherchieren
17,18	Geschichte der WD	Bildertext über die Geschichte der WD in Gruppen lesen (ein aktiver Dialektsprecher in jeder Gruppe); zusammengesetztes Perfekt	Einen kurzen Text über die eigene Familiengeschichte schreiben
19,20	Das WD – die Aussprache	Hörübungen, Eigenarten der WD Aussprache (Konsonanten I)	Ausspracheübungen im HD: Buchstabenergänzungsübung

Im theoretischen Teil des Unterrichts, der am Anfang der jeweiligen Doppelstunde durch den Lehrenden (der in Interaktion mit den Lernenden steht) erfolgen

soll, wird über die Geschichte, die regionale Verteilung und die Eigenarten des Deutschen gesprochen. Dabei wird vor allem auf die Eigenarten sowie auf die Gründe der Abweichung des Wolgadeutschen vom Hochdeutschen eingegangen, wobei hierzu auch die Geschichte der Wolgadeutschen besprochen werden soll. Dies soll das Bewusstsein der Lernenden für die Varianz des Deutschen fördern und somit das sprachliche Selbstbewusstsein bezüglich des Wolgadeutschen stärken.

Im praktischen Teil des Unterrichts werden an erster Stelle die üblichen Fertigkeiten, die am Anfang eines Deutschkurses vorkommen, erlernt. Dazu gehören Begrüßungen, Vorstellungen der eigenen Person und eines anderen Kursteilnehmers, Text- und Hörverstehen von einfachen (Hör-)Texten, (thematische) Wortschatzarbeit, grundlegende Grammatik (Personalpronomen, die wichtigsten Verbformen in Präsens, der zusammengesetzte Perfekt, Präpositionen, etc.). Dabei wird kontrastiv Spanisch – Hochdeutsch – Wolgadeutsch (und teilweise auch Englisch) gearbeitet. Gleichzeitig werden die für die Wolgadeutschen in Argentinien relevanten Themen, wie die eigene Familie- oder Gruppengeschichte, die kulturellen Eigenarten der Wolgadeutschen sowie die Gründe der Abweichungen wolgadeutscher Laute, Wortformen und Grammatikkonstruktionen vom Hochdeutschen behandelt. Insgesamt soll die sprachliche Arbeit weitgehend mit der landeskundlichen insofern verknüpft werden, als dass die jeweiligen Abweichungen des Wolgadeutschen von dem Hochdeutschen im jeweiligen soziokulturellen Kontext besprochen werden. Dadurch soll die sprachliche Ausgangsbasis der Lernenden nutzbar gemacht und die Sprachbewusstheit gefördert werden. Zur inneren Differenzierung soll in Gruppen gearbeitet werden und die Aufgabenstellung lernerorientiert erfolgen.

Als Hausaufgabe werden den Lernenden nicht nur Sprachübungen zu den jeweiligen sprachlichen Phänomenen gegeben, sondern es soll ebenfalls der freie Umgang mit dem Deutschen gefördert werden, wobei Rechercharbeit über die jeweils behandelten Themen mit allen den Lernenden zur Verfügung stehenden Mitteln (von Befragung von Familienmitgliedern, Freunden und Nachbarn bis zur Suche in Büchern und im Internet) betrieben wird und somit der Kontakt zu Deutschsprachigen erfolgt.

Im Optimalfall sollten die Lehrer das Wolgadeutsche sprechen, wofür eventuell ein zusätzliches Training erforderlich wäre. Auf jeden Fall sollten sie es verstehen (was durch die relativ geringe Abweichung vom Hochdeutschen nicht zu schwer ist) und die Verwendung des Wolgadeutschen durch die Lernenden im Unterricht unterstützen. Die

dialektbedingten Fehler im Hochdeutschen sollten zudem (vor allem am Anfang) weniger streng bewertet werden als andere Fehler. Generell sollte das Wolgadeutsche in der mündlichen Kommunikation neben dem Hochdeutschen verwendet werden, wobei mit der Zeit eine Sensibilisierung für die unterschiedlichen Verwendungsbereiche der beiden Varietäten erfolgen soll.

## Materialentwurf für die siebte Doppelstunde

Die Doppelstunde, auf die in der vorliegenden Arbeit der Fokus gelegt wird, setzt sich thematisch mit der Familie auseinander und hat Wortschatzarbeit im Bereich der Bezeichnungen für Familienmitglieder, die Konjugation des Verbes „haben“ im Präsens sowie die Personalpronomen, die bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht behandelt wurden, zum Gegenstand. Wie auch in anderen Sitzungen soll insofern kontrastiv gearbeitet werden, als dass sowohl die Lexeme als auch die grammatischen Phänomene in den drei Kontaktvarietäten (Hochdeutsch, Wolgadeutsch und Spanisch) erarbeitet werden. Das Material für den praktischen Teil der Stunde wurde dem wolgadeutschen Wörterbuch von Christian Jungblut und Eliana Prost Ruppel (2009) entnommen. Die zeitliche Gliederung der Stunde wird in der folgenden Tabelle veranschaulicht:

Tabelle 2: Zeitliche Gliederung der siebten Unterrichtsstunde.

Zeit (gesamt)	Unterrichtsabschnitt	Inhalt
5	Begrüßung	Hallo, Wie geht's Euch heute, etc...
10 (15)	Theorie: frontal	Vorstellung der Familienbeziehungen in Deutschland und Argentinien durch die Lehrperson
10 (25)	Theorie: Gesamtgruppe	Diskussion mit den Lernenden über die wolgadeutschen Familienbeziehungen im Vergleich
25 (50)	Praxis: Arbeit in Gruppen	Wortpuzzle: Bezeichnungen für Familienmitglieder
15 (65)	Praxis: frontal	Verb: haben; Personalpronomen: er/sie, wir, ihr, sie
15 (80)	Praxis: Gesamtgruppe	Mündliche Produktion: Über die eigene Familie sprechen (Ich habe einen Bruder, Meine Oma heißt...; etc.)
10 (90)	Abschied + Puffer	Auf Wiedersehen, Bis nächste Woche, Tschüss etc.

Nach der Begrüßung auf Deutsch (wobei beide Varianten, Hoch- und Wolgadeutsch, erlaubt sind) wird über die Unterschiede in den Familienbeziehungen in

Argentinien und in Deutschland von der Lehrperson berichtet. Daraufhin werden diese mit den Lernenden den wolgadeutschen Familienbeziehungen gegenübergestellt. Dies soll das Bewusstsein der Lernenden für die Unterschiede und Ähnlichkeiten der drei in Kontakt stehenden Kulturen (der deutschen, argentinischen und wolgadeutschen) schärfen.

Während der theoretische Teil weitgehend auf Spanisch abgehalten wird (da nicht alle Teilnehmer über ausreichende Kenntnisse des Wolgadeutschen verfügen um es für diesen Unterrichtsabschnitt zu verwenden) und eher landeskundlichen Charakter hat, wird im praktischen Teil so weit wie möglich Deutsch gesprochen. Hierzu wird die in der dritten Doppelstunde (Stunde 5 und 6) behandelte Unterrichtssprache eingesetzt. Die Praxis gliedert sich in drei Abschnitte: Im Ersten wird am in Tabelle 3 dargestellten Wortpuzzle (Bezeichnungen für Familienmitglieder auf Wolgadeutsch, Hochdeutsch und Spanisch)<sup>15</sup> in Gruppen gearbeitet, wobei in jeder Gruppe mindestens ein/e Sprecher/in des Wolgadeutschen sein sollte, der/die als „Experte/in“ fungiert und den anderen Gruppenmitgliedern bei der Lösung der Aufgabe behilflich sein kann. Ziel ist jedoch, dass er/sie sich zunächst so weit wie möglich zurückhält und nur bei Bedarf eingreift. Somit werden die Bezeichnungen für Familienmitglieder in den drei Kontaktvarietäten spielerisch erarbeitet, was für das Behalten des Gelernten förderlich ist.

Tabelle 3: Wortpuzzle: Familienmitglieder kontrastiv

Hochdeutsch	Wolgadeutsch	Spanisch
Die Eltern	Die Eldere	Los padres
Die Enkel(kinder)	Die Engeli /Engelkinrer	los nietos
Der Onkel und die Tante	Der Vetter und die Wäes	el tío y la tía
Die Schwiegertochter	Die Schnerch	la nuera
Die Kinder	Die Kelle oder die Kinrer	los chicos o los niños
Die Geschwister	Die Gebrüder und die Geschwister	hermanos y hermanas
Der Cousin und die Cousine	Däs Geschwisterkind	el primo y la prima
Die Verwandte	Die Freunde	los parientes
Die Großeltern	Die Groußeldere	los abuelos
Der Neffe und die Nichte	Däs Bruderschkind und däs Schwesterkind	el sobrino y la sobrina
Der Schwiegersohn	Der Tochtermann	el yerno
Der Freund	Der Sos	el amigo

<sup>15</sup> Beim Spanischen wird von der Rio-de-la-Plata Variante ausgegangen, die hauptsächlich in Argentinien und Uruguay gesprochen wird.

Nach dem Puzzle fragt die Lehrperson, welche Unterschiede den Lernenden zwischen dem Hochdeutschen und Wolgadeutschen besonders aufgefallen sind, und geht erklärend darauf ein. So z. B. auf die Tatsache, dass es im Wolgadeutschen eine Bezeichnung für männliche Geschwister gibt, was im Hochdeutschen nicht der Fall ist, oder die Tatsache, dass die Bezeichnungen „Vetter“ und „Base“ auch im Hochdeutschen existieren, dass sie aber mittlerweile nicht mehr Onkel und Tante, sondern Cousin und Cousine bedeuten. Früher wurden sie aber für die Bezeichnung der Geschwister des Vaters (die sich von der Bezeichnung der Geschwister von der Mutter unterschieden) verwendet (vgl. DEACADEMIC). Die Auseinandersetzung mit systemlinguistischen Unterschieden zwischen den drei Kontaktvarietäten fördert den Lerneffekt.

Im zweiten Praxisteil trägt die Lehrperson die Personalpronomen: er/sie, wir, ihr, sie (vgl. Tabelle 4) sowie die Konjugation des Verbes „haben“ (vgl. Tabelle 5) kontrastiv vor.

Tabelle 4: Personalpronomen kontrastiv

Hochdeutsch	Wolgadeutsch	Rio-de-la-Plata Spanisch
Ich	ich	yo
Du	Du	vos
er, sie, es	der, die, däa	él, ella, -
wir	mir	nosotros
Ihr	ihr/ehr	-
sie, Sie	die, Ihr/Ehr	ellos/as, Ustedes, ustedes

Wie schon beim Wortpuzzle fallen die Abweichungen zwischen den beiden Varianten des Deutschen auf. Interessant ist aber auch der systemlinguistische Unterschied zum Rio-de-la-Plata Spanisch, in dem es keine zweite Person Plural im engeren Sinne gibt, denn stattdessen wird die dritte Person Plural verwendet. Dies ist auch bei der Verbkonjugation der Fall:

Tabelle 5: Konjugation des Verbs "haben" kontrastiv

Hochdeutsch	Wolgadeutsch	Rio-de-la-Plata Spanisch
ich habe	ich hun	yo tengo
du hast	du host	vos tenés
er, sie, es hat	der, die, däs hot	el, ella tiene
wie haben	mit häne'	nosotros tenemos
ihr habt	ihr, ehr hät	-
sie, Sie haben	die, Ihr, Ehr hät	ellos/as, Ustedes, ustedes tienen

Zudem weicht die zweite Person Singular im Rio-de-la-Plata Spanisch vom kastilischen Spanisch ab (und zwar sowohl im Pronomen wie auch im Verb, auch „pronominal-verbaler-voseo“ genannt)<sup>16</sup>. Die Abweichung im Spanischen sollte an dieser Stelle im Unterricht ebenfalls besprochen werden, denn somit wird das Bewusstsein dafür geschärft, dass sich nicht nur das Deutsche, sondern auch das Spanische regional unterscheidet.

Daraufhin wird das Gelernte in der dritten Praxisphase angewandt, indem in der Gesamtgruppe über die eigene Familie gesprochen wird. Hierfür schreibt die Lehrperson zunächst einige Beispiele an die Tafel wie: „Ich habe einen Bruder/Schwester. Er/sie ist zehn Jahre alt“, oder „Meine Oma heißt Martha und hat graue Haare“ etc. Die Lernenden können daran anknüpfen und einige Sätze mündlich formulieren. Dies ist auch eine Vorbereitung für die Hausaufgabe, denn zu Hause soll ein kurzer Text über die eigene Familie geschrieben werden, in dem ein oder zwei Familienmitglieder vorgestellt werden (z. B. in Bezug auf deren Alter, Sprachkenntnisse und Haarfarbe). Zudem sollen die Lerner als Vorbereitung auf die folgende Sitzung über andere deutsche Minderheiten auf der Welt recherchieren. Hierzu sollten sie von der Lehrperson Hinweise dafür bekommen, dass sie dies tun können, indem sie mit ihren Familienmitgliedern, Freunden und Bekannten darüber sprechen, aber auch indem sie im Internet recherchieren oder sich über die sozialen Netzwerke informieren (z. B. indem sie die Facebook Gruppe „Russian Germans International“ auf Deutsch posten).

## Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit setzte sich mit einem Deutschunterrichtskonzept für die Wolgadeutschen in Argentinien auseinander. Hierzu wurde zunächst auf die Problematik des Deutschunterrichts für Dialektsprecher eingegangen, denn die Wolgadeutschen sprechen eine dialektale Varietät des Deutschen – das Wolgadeutsche. Dabei wurde festgestellt, dass, obgleich es einige Konzepte für einen produktiven Umgang mit Dialekt im Deutschunterricht gibt, diese nur selten in die Realität umgesetzt werden. Dies ist auch

---

<sup>16</sup> Zur näheren Information über die Abweichung des Rio-de-la-Plata Spanischen vom Standardkastilischen siehe NOLL (2001).



bei der Zielgruppe, für die das vorliegende Unterrichtskonzept erstellt wurde, der Fall. Lediglich die älteren Unterrichtskonzepte, die in den wolgadeutschen Siedlungen bis zum Verbot des Deutschunterrichts (in den 1950er Jahren) angewandt wurden, könnten eine stärkere Implementierung des Wolgadeutschen enthalten haben. Um dies zu überprüfen, wäre aber eine mit einer gezielten Feldstudie verbundene Archivarbeit notwendig.

Das Unterrichtskonzept der vorliegenden Arbeit wurde primär kontrastiv gestaltet, und zwar sowohl in Bezug auf die Unterschiede des Wolgadeutschen wie auch des Spanischen vom Hochdeutschen. Beides hilft dabei, den interferenzbedingten Fehlern auf die Spur zu kommen, ihnen durch gezielte Ansprache vorzubeugen und entsprechend zu bewerten, sowie die Sprachbewusstheit zu fördern. Die Gegenüberstellung des Wolgadeutschen und des Hochdeutschen im Unterricht fördert das Bewusstsein der Sprecher für die eigene Varietät des Deutschen und die kulturhistorische Einbettung macht die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft möglich. Die positive Einstellung der Lehrperson zum Wolgadeutschen fördert zudem das sprachliche Selbstbewusstsein der Lerner.

Zur Herausstellung konkreter Fehlerbereiche von Wolgadeutschen in Argentinien sollte im besten Fall eine kontrastive Analyse der jeweiligen regionalen Varietät des Wolgadeutschen mit dem Hochdeutschen erfolgen. Da nicht alle möglichen Interferenzen auch auftreten, wäre zudem eine Untersuchung deren tatsächlichen Vorkommens und Häufigkeit vorteilhaft. Hierzu könnte aber auch auf vergleichbare Studien zu anderen deutschen Dialektvarietäten zurückgegriffen werden, denn es gibt eine Reihe von Interferenzbereichen, die sich in mehreren Dialekten vorfinden (vgl. DIEGRITZ 1979: 42f.). Zudem wäre ein Vergleich mit den Erkenntnissen von Studien über Hochdeutschunterricht für Sprecher des Hunsrückischen in Brasilien (KÄFER 2013; 2009; PUPP SPINASSÉ 2009) fruchtbar. Neben solchen Studien zu den Varietäten des Deutschen im Ausland wäre ein stärkerer Einsatz deutscher Organisationen wie der des DAAD oder des Goethe-Instituts für die Durchführung solcher gruppenspezifischeren Deutschkurse wünschenswert.

Neben den im vierten und fünften Kapitel besprochenen Herangehensweisen, die für die ersten 20 Unterrichtsstunden geeignet sind, wäre in einer späteren Phase eine Projektarbeit möglich, in deren Rahmen z. B. eine Dialektumfrage im jeweiligen Dorf durch die Lernenden durchgeführt werden könnte. In diesem Rahmen wären auch Sprachaufnahmen eigener Familienmitglieder (mit dem Handy oder dem MP3-Player)

möglich. Anschließend könnte versucht werden, die jeweiligen Dialektmerkmale in die deutsche Dialektlandschaft zu verorten. Zudem könnte die gegenwärtige Lage des Wolgadeutschen erfragt werden, um somit das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie stark es im Vergleich zu der Einschätzung der Lerner zu anderen wolgadeutschen Dörfern oder zu früher zurückgegangen ist. Es könnten auch die Gründe der Verwendung des Wolgadeutschen in Argentinien erfragt werden, um somit das Bewusstsein für den Wert dieser Varietät für die Sprecher zu stärken.

## Literaturverzeichnis

- AMMON, Ulrich. Vorbereitung einer Explizit-Definition von "Dialekt" und benachbarten Begriffen mit Mitteln der formalen Logik. In: MATTHEIER, Klaus J. (ed.): *Aspekte der Dialekttheorie*. Tübingen: De Gruyter, 1983, p. 27-68.
- ASSOCIATION FOR LANGUAGE AWARENESS (ALA), s/d. Disponível em: <[http://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm)>. Acesso em: 27 mar. 2012.
- BEREND, Nina. *Sprachliche Anpassung*. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. Tübingen: Narr, 1998.
- BEREND, Nina/KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth. 'Weil die Gegenwartssprache von der Standardsprache abweicht'. Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht. In: NEULAND, Eva (ed.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 2006, p. 161-174.
- BUDDE, Monika. *Über Sprache reflektieren*. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Fernstudieneinheit 2. Kassel: University Press, 2012.
- DEACADEMIC: Disponível em: <<http://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/1051260>>. Acesso em: 11 jan. 2017.
- DIEGRITZ, Theodor. Dialekt und Schule. In: NÜNDEL, Ernst Diegritz Theodor et al. (eds.): *Sozialintegrative Aspekte des Deutschunterrichts*. Donauwörth: Auer, 1979, p. 28-44.
- DITTMAR, Martin. *Deutsche Sprachinseln in Südamerika: Die wolgadeutsche Mundart in Argentinien*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien im Fach Deutsch. Erfurt: Universität, 2009.
- FEICK, Diana. Einstellungen zum Deutschen und Möglichkeiten des Spracherhalts in einer wolgadeutschen Sprachinsel in Argentinien. Chancen und Grenzen eines Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache in diesem Kontext. In: HIPPERDINGER, Yolanda H. (ed.): *Estudios sobre contacto inter- e intralingüístico*. Bahía Blanca: EDIUNS, 2005, p. 59-120.
- GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Aus meinem Leben*. Dichtung und Wahrheit. Bd. 2., Tübingen: Cotta, 1812.
- HIPPERDINGER, Yolanda H. *Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien*. Die Kolonisierung des Bezirkes Coronel Suárez. Wien: Praesen, 2005.
- JUNGBLUT, Christian/PROST RUPPEL, Eliana. *El Dialecto Alemán del Volga „Das Wolgadeutsch“*. Alemán del Volga – Alemán Estándar – Español (Wolgadeutsch – Hochdeutsch – Spanisch). *El dialecto de los descendientes de Inmigrantes Alemanes del Volga en Argentina registrado en un Diccionario Básico*. Bahía Blanca: Selbstverlag, 2009.

- KÄFER, Maria Lidiani. *A conscientização linguística como fundamento para uma abordagem plural no ensino de alemão-padrão em contextos de contato português-hunsrückisch*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79439/000900613.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20.07.2017.
- KÄFER, Maria Lidiani. *O Ensino de Alemão como LE em contextos bilíngües Português-Hunsrückisch*. 2009. Apresentação de Trabalho/Comunicação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/42862>>. Acesso em: 20.07.2017.
- LADILOVA, Anna. *Kollektive Identitätskonstruktion in der Migration: Eine Fallstudie zur Sprachkontaktsituation der Wolgadeutschen in Argentinien*. Frankfurt: Lang, 2013.
- LUCHTENBERG, Sigrid. Language Awareness. In: AHRENHOLZ, Bernt; OOMEN-WELKE, Ingelore (eds.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2010, p. 107-117.
- MATTHEIER, Klaus J. Theorie der Sprachinsel. Voraussetzungen und Strukturierungen. In: BEREND, Nina/MATTHEIER, Klaus J. (eds.): *Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*. Frankfurt am Main: Lang, 1994, p. 333-348.
- NEULAND, Eva. Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, v. 54, 2002, p. 4-10.
- NEULAND, Eva/HOCHHOLZER, Rupert. Regionale Sprachvarietäten im muttersprachlichen Deutschunterricht. In: Neuland, Eva (ed.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 2006, p. 175-190.
- NEUNER, Gerhard. *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“*. 2009. Disponível em: <[www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik](http://www.hueber.de/mehrsprachigkeitsdidaktik)>. Acesso em: 31/03/2017.
- NIEBISCH, Daniela. *Schritte plus. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, 2009.
- NOLL, Volker. *Das amerikanische Spanisch. Ein regionaler und historischer Überblick*. Tübingen: Niemeyer, 2001.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. O aprendizado do alemão-padrão por alunos bilíngües: pesquisas e ações. In: *Contingentia*, v. 4, p. 100-109, 2009.
- REDE: <<https://www.regionalsprache.de>>. Acesso em: 18.12.2017.
- SCHIEBL, Ludwig. Dialekt und Schule am Beginn des 21. Jahrhunderts. Anspruch und Wirklichkeit unter dem Aspekt neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse. In: Ferstl, Christian (ed.): *„Dem Dorfschullehrer sein neues Latein ...“*. Beiträge zu Stellenwert und Bedeutung des Dialekts in Erziehung, Unterricht und Wissenschaft. Regensburg: Vulpes, 2009, p. 32-48.
- SCHMIDT, Arnd. *Kollektive Zweisprachigkeit in einsprachiger Umgebung. Eine wolgadeutsche Sprachinsel in Argentinien*. Kiel: Westensee, 1997.
- SIEBER, Peter/SITTA, Horst. Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Thesen. In: Sieber, Peter/Sitta, Horst (eds.): *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer*. Aarau: Sauerländer, 1994, p. 103-107.
- STRUGER, Jürgern. ‚Das gehört sich nicht‘. Umgangssprache, Dialekt und Sprachvarianten im Deutschunterricht – für eine Kultur des sensibilisierten Zuhörens. In: SAXALBER-TETTER, Annemarie (ed.): *Individualisierung*. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 2008, p. 44-51.
- WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. In: *Journal of Pragmatics*, v. 43, 2011, p. 1222-1235.
- WIESINGER, Peter. Deutsche Dialektgebiete außerhalb des deutschen Sprachgebietes: Mittel-, Südost- und Osteuropa. In: BESCH, Werner et al. (eds.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Berlin: de Gruyter, 1983, p. 900-929.

*Recebido em 20 de julho de 2017*

*Aceito em 11 de janeiro de 2018*

# Sobre o outro em *Leyla*, de Feridun Zaimoglu

The other in *Leyla*, by Feridun Zaimoglu

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213453>

Dionei Mathias<sup>1</sup>

**Abstract:** Feridun Zaimoglu is one of the most important writers in German language to introduce the history and the experiences of immigrants and their forefathers in their literary texts. The novel *Leyla*, published in 2006, is a paradigmatic example, since its fictional universe presents a temporal configuration that precedes the arrival of the Turkish immigrant in Germany. This article aims to discuss the novel in two aspects: the genesis of a voice in spaces with power imbalance and, on the other side, the genesis of an image of the other in the characters' personal universe.

**Keywords:** Feridun Zaimoglu, *Leyla*, voice, image

**Resumo:** Feridun Zaimoglu é um dos principais autores de língua alemã que introduzem a história e as experiências dos imigrantes e seus antepassados em seus textos literários. O romance *Leyla*, publicado em 2006, é um exemplo paradigmático disso, pois seu universo ficcional apresenta uma configuração temporal que antecede a chegada da protagonista turca à Alemanha. O presente artigo tem por objetivo discutir o romance em dois aspectos: a gênese da voz em espaços com desequilíbrio de poder e por outro lado a gênese da imagem do outro no universo pessoal dos personagens.

**Palavras-chave:** Feridun Zaimoglu, *Leyla*, voz, imagem

## Introdução

Numa entrevista concedida à revista semanal *Der Spiegel* em 25 de outubro de 2010, o escritor Feridun Zaimoglu fala da política de integração na Alemanha, de seu passado como filho de imigrantes e da experiência de estranhamento nos diferentes contextos sociais em que circula ou em que viveu, afirmando: "Eu pertencia ao grupo de crianças mudas, com cabelos encaracolados, na sala de aula, naqueles tempos em Munique-Moosach" (ZAIMOGLU; DÜRR; HÖBEL 2010: 159).<sup>2</sup> Nascido em 1964 na Turquia, Zaimoglu chega à Alemanha um ano depois, levado por seus pais, que deixam seu país em busca de trabalho na Terra Prometida, às margens do Reno, ou melhor, do Isar. A experiência de alteridade representa algo que perpassa a vida da família e, de certo modo, todo o pensamento do escritor.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Letras e Artes (CAL), Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Av. Roraima, 1.000, 97105-900, Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: dioneimathias@gmail.com

<sup>2</sup> No original: „Ich gehörte zu den stummen Krauskopfkindern im Klassenzimmer, damals in München-Moosach”.

A década de 1960 é uma época de prosperidade na Alemanha, repentinamente confrontada com a carência de mão-de-obra não especializada. Nesse ensejo, muitos estrangeiros deixam sua terra natal para tentar a grande sorte no país, inicialmente como projeto temporário para juntar dinheiro e voltar logo em seguida a seus países. Muitos, porém, ficaram, construindo nesse novo contexto social não uma pátria com suas conotações nacionalistas, mas uma base existencial, sobre a qual instalam os fundamentos de sua narração de identidade.

Como definir esse novo estrato social? *Ausländer* (estrangeiros), com todas suas conotações negativas no contexto alemão, *Deuschtürken* (turco-alemães), enfatizando a contingência de suas essências nacionais em que o fator estrangeiro predomina, ou, como sugere Zaimoglu, *Fremddeutsche* (traduzido livremente como "alemães de fora"), o que indica a necessidade de acolher o outro no seio do espaço social no qual convivem? A dificuldade inerente a esse posicionamento se reflete nos diversos estudos que se dedicam a essa questão, tentando rotular de alguma forma esse fenômeno social e artístico: "ghetto voices" (STEHLE 2012), "the postmonolingual condition" (YILDIZ 2011), "Kanakster und Deutschländer" (NEUBAUER 2011), "Muslim voices" (MATTHES 2010), "vozes da periferia" (MORALDO 2007) ou a "zona cinza" (WRIGHT 2008). Com efeito, esses diferentes termos ou rótulos refletem o lugar a eles atribuído no pensamento e no imaginário cultural.

Nesse contexto é imprescindível refletir sobre essas etiquetas e o lugar de reflexão sobre a produção literária de autores com afiliações bi ou multiculturais. Certamente o termo *Literatura Chamisso*, que tem sido utilizado para denominar o conjunto de autores com afiliações estrangeiras e que escrevem em língua alemã (cf. HEIDERMANN 2016), é problemático, ainda mais porque poucos críticos vão querer ver autores como Jakob Michael, Reinhold Lenz, Franz Kafka ou Ödön von Horváth incluídos nesse contexto. Aqui poderia se assumir a mesma indignação de Salman Rushdie (RUSHDIE 1992: 61) no contexto da literatura de língua inglesa, expressada no famoso ensaio "‘Commonwealth Literature’ Does Not Exist". No lugar de enfatizar a nação ou o lugar de nascimento, o critério deveria ser a língua e suas dimensões estéticas. Nesse sentido, certamente é desejável renunciar a etiquetas como literatura de imigrantes, literatura turco-alemã ou às várias outras gavetas utilizadas para chamar a atenção a um pertencimento problemático.

Por outro lado, a prática discursiva da historiografia literária, da canonização, dos estudos literários ou do ensino de literatura (e com isso, dos principais eixos do processo de recepção) vive de seleções. Isso vale tanto para a discussão de literaturas nacionais e mais ainda para contextos que buscam refletir e, em parte, transcender as práticas nacionais de discussão

da produção literária como *Weltliteratur* (BITI 2015), *World Literatures* (WANG 2011) ou *Littérature-Monde* (XAVIER 2010). No momento de escolher entre Paul Celan e Aras Ören ou entre Ingeborg Bachmann e Aysel Özakin para discutir a poesia de expressão alemã ou para elencar as vozes da poesia universal, muito provavelmente a decisão recairá sobre Celan e Bachmann. Diante desse cenário que impõe seleções – nenhum historiador poderá ler ou mencionar tudo, nenhum estudioso poderá discutir e analisar todo fenômeno literário – é necessário que haja práticas discursivas alternativas. Nesse sentido, a Literatura Chamisso ou todas as outras etiquetas utilizadas para rotular esse conjunto de obras, por mais problemáticas e exclusionistas que sejam, representam uma organização da fala, cujo foco de interesse são as vozes periféricas da literatura de expressão alemã. Esse enfeixamento discursivo cria um espaço muito importante para o processo de obtenção e estabilização de voz, assumindo desse modo uma dimensão política de grande impacto num contexto desigual de poder e de chances de fala. Por mais desejável que seja a superação desses rótulos, há nesse movimento discursivo de dissolução também um risco de dispersão.

Feridun Zaimoglu é um representante da literatura de expressão alemã, mas ele também é um articulador das vozes das inúmeras minorias que compõem as sociedades do mundo de língua alemã. A posição desses atores sociais no imaginário social e na reprodução no universo ficcional comum é decisiva para a distribuição de oportunidades de fala, ou melhor, de articulação de convicções e interpretações pessoais de realidade. Zaimoglu pertence a um grupo de pessoas que vivenciou a experiência do silenciamento, em parte também pela incapacidade de utilizar-se da língua alemã como instrumento de comunicação e representação. Sua obra, portanto, parece retrair o caminho da obtenção de voz, imbricando na realidade ficcional medos e conflitos, mas também alegrias e vaidades que caracterizam a experiência humana daqueles que talvez ainda não tenham conquistado seu lugar no imaginário oficial do espaço cultural em que vivem. Nisso, a representação do outro e de sua alteridade não se dá no marco da diferença, enfatizando aquilo que separa, mas no princípio da dor e da afirmação existencial, por conseguinte, no interminável ensaio do humano. Nessa visão da dor alheia, surgem as pontes que dão acesso a um futuro comum.

Essa visão de mundo parece representar um elemento que perpassa a obra de Feridun Zaimoglu, já bastante extensa, compreendendo romances, peças teatrais, ensaios. Assim, a questão da negociação de signos identitários se encontra abordada em seu primeiro e possivelmente mais conhecido texto *Kanak Sprach*, onde experimenta com a linguagem de atores sociais num contexto multicultural, e dá continuidade a essa temática em textos como

*Liebesmale*, *scharlachrot*, *Liebesbrand* ou *Hinterland*, onde a socialização intercultural se encontra atrelada à formação de relacionamentos íntimos. Em seu último romance, *Evangelio*, com Lutero como protagonista, Zaimoglu se concentra numa das personalidades mais importantes para a formação da identidade cultural de expressão alemã.

O romance *Leyla*, por sua vez, foi publicado em 2006. O enredo não trata do encontro intercultural em terras alemãs, ele está ambientado na Turquia, retrazendo o caminho da jovem Leyla até seu desembarque na estação de trem de Munique. A realidade ficcional, portanto, recria um excerto da realidade extraficcional turca, não do espaço cultural alemão. Logo, parece necessário perguntar por que Zaimoglu opta por narrar um passado que não pertence à maioria nem apresenta uma relevância imediata para os modelos de ação inerentes ao espaço cultural a que narra sua história.

Com efeito, o que se encontra no cerne desse romance é o outro e sua história. Isso não se dá com o objetivo de apresentar o exótico e suscitar calafrios de prazer diante do desconhecido enquanto o leitor permanece em seus aposentos protegidos, mas com o objetivo de indicar que a história do outro representa um aspecto fundamental que tem de ser imaginado, sem o estranhamento exótico que rapidamente legitima o distanciamento. O diálogo com o outro começa com o exercício de imaginação. Imaginar e reconhecer a dor e a história do outro representam um exercício que demanda empenho, um empenho que cansa os dispositivos cognitivos e emocionais. Mas justamente nessa tentativa de reconstruir mentalmente a existência do outro é que este começa a falar, se não por outro motivo, então pelo simples fato de que se lhe conceda a oportunidade de aparecer nesse milagroso mundo da imaginação dentro de um espaço nacional. Até que ponto a voz dessa fala lhe pertence certamente representa outro problema, mas o silêncio perde sua densidade e da inexistência surge, ao menos, um esquema que pode ser transformado num quadro mais complexo.

Ao conhecer a dor do outro e criar laços de empatia, acontece algo que é sumamente importante para o diálogo: os horizontes se aproximam e surge certa disposição para tentar compreender a realidade do outro. Ao criar o universo diegético com o passado da protagonista Leyla, Zaimoglu desvela uma realidade alternativa para dispor seu público leitor a tentar entender a complexidade existencial que se esconde por trás do outro. Nisso se desfaz o princípio da exclusão inscrito na narrativa de "fundo migratório" ou na tentativa de definir o adjetivo "alemão" (CHA 2005) ou naquilo que representa uma "cultura orientadora" (CHEESMAN 2004), colocando em primeiro plano o pertencimento a experiências comuns e fomentando



desse modo a formação de um fundamento sólido para o diálogo e para a disposição de imergir no horizonte alheio.

Ao final do romance, Leyla chega em Munique. O enredo se concentra, portanto, no passado da primeira geração de imigrantes turcos que chegam à Alemanha, na década de 1960. A pergunta que nos interessa neste contexto reside no modo pelo qual esse passado narrado na realidade ficcional pode representar um conhecimento social importante para imaginar uma sociedade tolerante e fomentar ensaios de diálogo. De certo modo, toda obra literária ficcional representa, entre muitas outras coisas, também um arquivo das experiências de vida de um determinado grupo, servindo de plataforma para reflexões sobre a concretização dos desafios existenciais.

Uma maneira de aproximar-se analiticamente do romance reside no aspecto da experiência cultural e suas implicações para a compreensão, ao menos parcial, do outro. Em sua discussão sobre as formas de cultura atuais, Welsch (1999) argumenta que conceitos como interculturalidade e multiculturalidade, por conta de seus pressupostos essencialistas, já não servem para descrever o fenômeno da cultura atual. Em seu lugar, ele introduz o conceito de transculturalidade para dar conta do processo de gênese cultural no além das coordenadas nacionais (WELSCH 1999: 4). Importante nessa abordagem teórica é a constatação de que cultura não pode ser vista como essência encapsulada em contêineres nacionais, mas sim como conjuntos de signos em constante processo de negociação e atualização nos diferentes planos de interação humana.

Contudo, vale lembrar que a gênese de cultura não se dá somente num nível transnacional. Em sua discussão sobre o conceito de transculturalidade, Hepp escreve (2009: [s.p.]): “Isso significa que as fronteiras das condensações culturais, às quais as pessoas pertencem, não necessariamente correspondem às fronteiras nacionais, enquanto ao mesmo tempo territórios ainda têm grande relevância como pontos de referência para a construção da comunidade nacional”.<sup>3</sup> Ou seja, o conceito de transculturalidade em sua configuração transnacional descreve um importante fenômeno da gênese de cultura, mas isso não significa que as fronteiras nacionais como coordenadas de produção discursiva de sentido deixaram de ter importância.

---

<sup>3</sup> No original: “This means that the borders of the cultural thickenings people belong to do not necessarily correspond with the territorial borders, while at the same time territories still have a high relevance as a reference point of constructing national community”.

Tanto no espaço nacional como transnacional surgem fenômenos culturais que HEPP (2009: [s.p.]) define como “condensação dos sistemas classificatórios e das formações discursivas, da qual a produção de sentido se vale nas práticas cotidianas”.<sup>4</sup> Essas condensações culturais contêm interpretações de realidade válidas para um determinado grupo cultural ou para um espaço de interação social, servindo a seus atores sociais como norte em suas ações e tomadas de decisões. O conceito de condensação cultural evita a ideia de essência, sem perder de vista as particularidades locais. Ao mesmo tempo que atores sociais se orientam em filigranas culturais transnacionais, eles também se valem das práticas discursivas ou acionais tipicamente locais, regionais ou nacionais. Portanto, quando atores sociais com socializações culturais diversas se encontram (oriundos tanto de dentro das fronteiras nacionais como de fora destas), eles são confrontados com a tarefa de compreensão das práticas de produção de sentido social e de negociação desses signos, a fim de participar do espaço de vida comum.

Nessa dinâmica da concretização existencial, dois importantes movimentos se firmam: por um lado, a necessidade de solidificar sentidos pessoais na linha teleológica e, com eles, assegurar a dignidade pessoal; por outro lado, a premência de obter poder para, de modo defensivo ou ofensivo, instituir as interpretações pessoais de realidade. A tessitura desigual das malhas de poder enseja, no mais das vezes, que aquele que detém a capacidade melhor desenvolvida de imposição – ou seja, com o maior acúmulo de poder – também defende a convicção de que suas interpretações são definitivamente válidas. Afinal foram elas que o levaram à posição de superioridade. A negociação e posterior tradição de signos culturais são definidas no choque das forças. O que acontece no nível pessoal se repete em outra escala entre os diferentes “espaços” culturais.

O encontro entre atores sociais com socializações culturais diversas se caracteriza pelo embate doloroso – em maior ou menor grau – de diferentes modos de organizar o processo comunicativo, a estratificação do pensamento, a expressão de emoções e a concretização do comportamento acional. A lógica da distribuição de signos de poder difere; distingue-se também o modo como a dignidade pessoal é alcançada e encenada nas interações sociais. Imersos na interpretação de realidade válida no espaço social em que residem, os membros de uma determinada cultura se veem diante de um grande desafio ao depararem-se com o outro: a necessidade de distanciar-se de seu fundamento perceptivo, ou seja, abandonar por momentos sua interpretação de realidade visceralmente importante na asseguuração de sentido e poder, a

---

<sup>4</sup> No original: “thickening of the classificatory systems and discursive formations on which the production of meaning in everyday practices draws”.

fim de aproximar-se do horizonte alheio com o intuito de divisar, ainda que obtusamente, a estruturação da experiência existencial imanente às interpretações alheias.

Para tal façanha, antes de mais nada, é necessária uma grande porção de generosidade, porquanto também o outro está imerso em sua visão de mundo. Com o fito de garantir a estabilidade do sentido existencial e das malhas de poder, tomam-se decisões, no mais das vezes, em nome do outro, imputando-lhe a incapacidade de avaliar os fenômenos da vida corretamente (YOUSSEFI; BRAUN 2011: 28). Desse movimento, resulta o desejo de querer convencê-lo, quando não, forçá-lo, a adotar a própria interpretação de realidade, assumindo que tudo que o outro traz em conhecimentos se revela de pouca valia. Para desfazer-se do círculo vicioso inscrito na lógica das narrações de superioridade e de desprezo, o indivíduo desejoso do diálogo tem de ensaiar, antes de mais nada, a difícil tarefa da renúncia, suportando a intensidade desestabilizadora inerente à presença do outro. Nisso, a visão da dor alheia pode servir como um movimento inicial em direção ao universo do desconhecido.

O romance *Leyla* encena dois importantes aspectos para esse letramento: a expressão de poder materializada no ódio e por outro lado a habilidade de imaginar o outro no marco do questionamento, fundamentando com isso o respeito aos sentidos e à dignidade do outro. O primeiro revela marcas culturais da distribuição de signos de poder. A expressão livre do ódio não é permitida a todo indivíduo. Existem regras tácitas em cada cultura que regulamentam a materialização dessa emoção no espaço social. A não observância é punida por meio de diferentes mecanismos de exclusão. No romance, a expressão do ódio se limita aos círculos familiares. Ali acontece a primeira socialização com as redes de poder.

O segundo aspecto traz à tona elementos da dignidade, revelando a disposição pessoal de enxergar o outro e reconhecer seus sentidos, para desconstruir o valor absoluto do quadro particular e imergir na rede de sentidos do outro. A protagonista Leyla se depara com duas situações nas quais ela exercita essa habilidade, mostrando seu desejo de não obliterar o outro.

Esses dois aspectos da experiência não são os únicos, mas sem dúvida são essenciais para a compreensão da lógica imanente à interpretação de realidade que cada indivíduo traz consigo para o encontro intercultural. Entre poder e imaginação, surge o outro que fala os seus sentidos perpassados de dor.

## ○ ódio e a fala: dimensões do poder

A paz que expira do início do primeiro capítulo contrasta fortemente com a ameaça que se prenuncia com a chegada do pai. São dois mundos dispostos um ao lado do outro, levando uma vida contingente, e que repentinamente irrompem indesejadamente no espaço do outro. Nessa constelação, o poder é desigual e os valores que regem cada espaço são irreconciliavelmente díspares.

Na primeira imagem, aparece a mãe, uma cena terna e meiga, em que esta alimenta a pequena filha Leyla, servindo-lhe pedaços carinhosamente arranjados de pêsego e melão. As recomendações maternas, o desajeitamento da filha, seus pequenos tesouros infantis suscitam a ideia de um espaço ainda sem os arranhões da dor. O cotidiano do amor parece imperar nessas coordenadas, possibilitando a Leyla uma socialização arraigada na convicção de que a presença do outro implica auxílio, ou, ao menos, simpatia. Essa afirmação existencial também é corroborada no interesse que Leyla traz a lume de apropriar-se de seu corpo, descobri-lo na imagem do espelho, refletir sua presença no mundo.

O rosto com sobrancelhas grudadas, o cabelo numa trança grossa. Cinco dedos, uma mão. Dez dedos, duas mãos: eu levantei o pano de pó que minha mãe havia colocado sobre o espelho redondo e me vejo. Meus olhos cravados olham de volta, a superfície prateada embaçada está rachada, mas meu rosto cabe na parte maior do espelho. Eu sou feliz? Minha boca está lá onde Deus a pôs? O rosto é a tenda-palácio da alma. Diz minha mãe. Ela passa óleo de oliva sobre meus lábios e cobre o espelho, de acordo com a lei e a ordem de seu marido (ZAIMOGLU 2006: 9).<sup>5</sup>

A pergunta acerca da posse do próprio corpo – aparentemente infantil e completamente inocente nesse primeiro encontro com a imagem do si – representa uma questão que acompanhará a protagonista em todo o enredo, no mais das vezes de modo inconsciente e absorto em seu mundo ordenado. Não é em vão que ela contempla suas mãos, o membro que metonimicamente representa a ação (o verbo *handeln*, ‘agir’, em alemão, etimologicamente remonta ao substantivo *Hand*, ‘mão’). Ao experimentar o desejo de querer assegurar-se da

---

<sup>5</sup> No original: “Das Gesicht mit verklebten Wimpern, die Haare zum dicken Zopf geflochten. Fünf Finger, eine Hand. Zehn Finger, zwei Hände: Ich habe das Putztuch, das meine Mutter über den Rundspiegel gehängt hat, gelüpfert und sehe mich. Meine Augen starren zurück, die trübe Silberfläche ist gesprungen, doch mein Gesicht paßt in die größere Spiegelhälfte. Bin ich froh? Ist mein Mund dort, wo Gott ihn hingesetzt hat? Das Gesicht ist die Palastjurte der Seele. Sagt meine Mutter. Sie streicht mir Olivenöl auf die trockenen Lippen und verhängt nach dem Gesetz und dem Befehl ihres Mannes den Spiegel”. Todas as citações seguem o texto original (ZAIMOGLU 2006). As traduções são do autor deste artigo.

posse de suas mãos, Leyla se maravilha com a presença do corpo que imerge no consciente, mas também se questiona até que ponto pode utilizar-se dessas mãos, metonimicamente representando também o corpo, de maneira livre, autônoma e imbuída de sentido.

Sem as marcas da dor – ainda a serem instaladas como mecanismos heteronômicos com o fito de paralisar a ação – ela levanta o "pano de pó", o aparato de controle instalado pelo desejo do outro. Nisso, ela experimenta o prazer de vislumbrar seu corpo, ainda como uma superfície inteiramente à sua disposição e passível de realizar os desejos oriundos de seu interior. A voz ainda é sua, o corpo ainda lhe pertence. Este deseja falar. O olhar, que devora a imagem do si, ainda sem tremelicar ao considerar a presença do outro, se mostra livre para explorar a geografia do si, assimilando-a intensamente. Leyla levanta o "pano de pó" e desafia inocentemente as leis inscritas nessa disposição, ensaiando pela primeira vez sua autonomia.

Esse ensaio de autonomia se estende igualmente para a conquista de espaço. O espelho em que Leyla se vê refletida concretiza, de certa forma, uma superfície de ação. Esse espaço está dividido em coordenadas das quais ela pode utilizar-se para finalidades próprias. Para tal, ela precisa agir e conquistar territórios não ocupados. Essa tarefa obviamente implica dificuldades, especialmente porquanto implica infringir uma lei maior cuja não observância pode significar a destruição do próprio corpo. Nesse primeiro momento, Leyla ainda não apresenta medos, por conseguinte ela se apropria da porção maior do espelho, afirmando com isso as necessidades naturais do si.

As perguntas que seguem à conquista do espaço articulam a necessidade de sentido. No espaço conquistado, a fala autônoma se materializa, ainda sem restrições. Nessas manobras iniciais com as ideias que irrompem a partir da visão do corpo no espaço limitado do espelho, a menina Leyla faz seus primeiros experimentos de construção e interpretação de realidade. A felicidade pessoal e a disposição divina representam duas possibilidades de ordenamento teleológico para a realização existencial. O corpo e o espaço conquistados desejam sentido. Este se concretiza na fala, tateando, ainda liberto de imposições, e transparecendo no rosto, ou seja, nas linhas faciais do corpo.

O rosto – o lócus de interseção entre os reflexos do corpo e o diálogo com o espaço – é também o lugar em que o sentido se torna carne. A mãe o compara às tendas das tribos nômades, não a qualquer uma, mas à tenda-palácio, àquela que orienta o todo na busca de novos sentidos, novos espaços, novas modalidades de realizar o corpo. Para tal, precisa conquistar seu modo particular de comunicar suas vontades e necessidades, modelando e adaptando os signos que se

formam nessa plataforma de interação. As sobrancelhas grudadas, os olhos cravados, a boca no lugar disposto pela instância divina representam possibilidades de significado cujo potencial comunicativo Leyla ainda tem de aprender a empregar, a fim de garantir seu lugar no mundo, sem demasiadas renúncias.

Contudo, o corpo, o espaço, o sentido e o signo não estão isolados no tempo para que Leyla os concretize a seu bel-prazer como nesse encontro inocente com a imagem refletida pelo espelho. Existe uma força externa disposta a limitar, reduzir ou mesmo destruir a presença desses elementos autônomos, desejosos de liberdade. A mãe, experiente e macerada, se mostra ciosa para com a filha, tentando protegê-la da certeza da dor e do silenciamento. Ela cobre o espelho, iniciando a filha no exercício da renúncia, uma vez que antecipa a iminência da punição em consequência da não observância da lei externa, mais forte. A frase elíptica, sem a indicação de sujeito no original, "diz minha mãe", indica que a voz narrativa autodiegética alimenta, no mínimo, certo ceticismo quanto às interpretações maternas. Leyla precisa percorrer seus próprios caminhos, passando pela linha da dor, para construir sua própria rede de conhecimentos sobre o mundo e a existência.

A força inicial que separa Leyla de sua imersão no mundo da proteção materna e do jogo descomprometido com a imagem do espelho é a presença inexorável do pai. Nesse primeiro momento, ele aparece somente como lei e ordem internalizadas pela mãe, ainda insuficientemente conhecidas por Leyla. Sua presença está marcada pela obediência, arraigada no temor da punição. Com efeito, Leyla terá de aprender que a lei paterna não define somente os desejos pessoais que irrompem do patriarca, ela igualmente impõe sua vontade a toda a família, definindo corpo e espaço, prescrevendo signo e sentido. O pai representa a encarnação da lei, toda realidade é interpretada a partir de suas vísceras.

A cena do espelho representa um primeiro exercício de construção de identidade. Ao divisar sua imagem, Leyla inicia a narração do si, preenchendo-o com o material refletido no espelho. Para Mead (1992: 174), a identidade resulta, antes de mais nada, da interação com o outro e suas atitudes frente ao corpo que se lança às redes do diálogo: "o eu (*I*) é a resposta do organismo à atitude dos outros; o si (*me*) é o conjunto organizado de atitudes dos outros que a gente assume. As atitudes dos outros constituem o 'si' organizado, e reage então frente a isso com um 'eu'". A narração identitária resulta das negociações realizadas com o outro no espaço social. Nisso, há uma dimensão visceral, porquanto o corpo se adapta às demandas articuladas no processo de negociação, e uma dimensão intelectual que organiza as informações produzidas no encontro com o outro. Quando Leyla se defronta com a imagem do espelho, ela se apercebe,

num primeiro momento, dum outro que a defronta e a força a reagir. Ela responde visceralmente para adaptar o corpo às demandas do desejo e, somente num segundo momento, ela enfeixa narrativamente as informações que procedem desse embate de realidades, criando a narrativa “Leyla”.

O que diferencia o exercício do espelho da negociação social reside, ao menos, em dois aspectos: a imagem não questiona nem negocia. Ela, até certo ponto, obedece. Na interação social, Leyla precisa mobilizar outras estratégias para conquistar seu lugar e impor sua narrativa. Na esfera familiar, o primeiro espaço da negociação pessoal, a protagonista se depara com dois importantes referenciais. Por um lado, está a mãe que protege e afirma sua narrativa, auxiliando-a com informações para obter êxito nas negociações mais ferrenhas e permitindo que sua voz se concretize. Por outro lado, surge o pai, que em momento algum está disposto a assumir a perspectiva da filha para, ao menos, vislumbrar suas necessidades, silenciando e obliterando-a ininterruptamente. A negociação que se dá com ele é especialmente importante, porquanto desafia Leyla em vários aspectos de sua narração identitária.

Na sequência de seus experimentos com o espelho, Leyla se entrega a outro importante ensaio de construção de identidade, a saber, a imersão no mundo lúdico infantil. Entretanto e absorta, ela repentinamente tem de abandonar seus meandros narrativos, desenvolvidos inocentemente na brincadeira com o corpo e com a natureza que a envolve, em resposta à irrupção de uma instância externa: a voz da mãe ordenando-lhe que entre imediatamente, não por um capricho autoritário, mas pela iminente chegada do pai, portanto um reflexo de proteção (ZAIMOGLU 2006: 10). Leyla tem de forçar seu corpo e seu desejo a obedecerem. Embora quisesse permanecer em suas próprias teias narrativas, sua liberdade se vê anulada perante a lei do pai:

Não quero, não quero: mas eu me levanto e corro para dentro, nos braços de Yasmin que limpa minhas mãos com um pano molhado.  
 O que você é?  
 Como parede muda.  
 Você vai abrir sua boca, mesmo se ele lhe fizer uma pergunta?  
 Não, digo, nunca.  
 E seus olhos, o que fazem?  
 Nada, digo, nunca. Não olho para ele, não olho nos olhos dele. Nunca (ZAIMOGLU 2006: 10).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> No original: “Will nicht, will nicht: aber ich stehe auf und renne hinein, in die Arme Yasmins, die meine Hände mit einem nassen Stofflappen sauberreibt./ Du bist was?/ Wie stumme Wand./ Wirst du deinen Mund aufmachen, auch wenn er dir eine Frage stellt?/ Nein, sage ich, nie./ Und deine Augen, sie machen was?/ Nichts, sage ich, nie. Ich schaue ihn nicht an, ich blicke ihm nicht in die Augen. Nie.”

As perguntas formuladas maquinalmente pela irmã indicam que o conjunto de atos que fundamentam seu comportamento não resulta de um impulso independente, mas está atrelado à antecipação das consequências que podem surgir da não observância de algum aspecto. As necessidades da representação do eu são aniquiladas para darem lugar aos sentidos de um outro que se impõe. Diante do pai, Leyla não pode mais representar a narrativa autônoma "Leyla", em seu lugar, figura o produto desejado pela instância detentora do poder. Ela se transforma numa "parede muda", cuja função é servir ao espaço alheio e de objeto ao corpo do outro. Sem o direito à fala, Leyla não tem a oportunidade de interagir e negociar os signos de sua identidade, nem sequer expor as narrativas a que atribui valor existencial. A fala, como instrumento essencial da construção identitária, é sufocada. Restam o rosto e, em especial, os olhos para emitir signos com a finalidade de impor, negociar ou questionar narrativas. Porém, também estes têm de permanecer fora do foco da visão paterna para obliterar a existência autônoma dos corpos que o envolvem, afirmando desse modo a presença e o poder absolutos da instância paterna.

Na interpretação de realidade que se dá nesse meio, existe uma única instância que organiza as coordenadas de ação, elidindo todos os outros desejos que se manifestam. O espaço é reduzido às coordenadas do patriarca, para saciar exclusivamente as vontades deste. O corpo do outro é domesticado para servir-lhe. Nisso o patriarca ignora todos os impulsos que não partem dele. O sentido teleológico de toda a família está inserido unicamente na interpretação que o pai depreende dos seus desejos. Por fim, os signos sequer se materializam, uma vez que o pai institui uma série de mecanismos que controlam a produção e expressão de qualquer movimento que parta dos membros de sua família.

Esse controle não se limita a regras impostas autoritariamente e arbitrariamente, estende-se igualmente ao emprego da força bruta:

Ele ocupa todo o umbral, eu me abaixo rapidamente, viro as pantufas, coloco-as na frente de seus pés no chão, para que ele possa colocá-las imediatamente. É a hora de sua loucura, seu punho zune em direção a minha cabeça, enchendo-me de pancadas. A Yasmin ele lança ao interior da casa, um chute é suficiente para fazê-la rodopiar. A calça do pijama está no chão feito o resto da metade de um corpo humano. O cajado da expiação sibila em nossa direção, ele produz um ruído como o de vento intenso. Com o cajado, ele desenha dedos vermelhos em nossa pele. Lhe é indiferente onde ele bate, importante é acertar. Não passou, ainda não passou. Nas minhas costas, minhas irmãs e meus irmãos suspendem a respiração (ZAIMOGLU 2006: 11).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> No original: "Er füllt den Türrahmen, ich beuge mich flink, drehe die Pantoffeln herum, stelle sie vor seine Füße auf den Boden, so daß er gleich hineinschlüpfen kann. Es ist die Stunde seiner Verrücktheit, seine Faust saust auf meinen Kopf, er setzt mir mit Hieben zu. Yasmin schleudert er ins Hausinnere, ein Tritt genügt, um sie zum



A cena de violência que caracteriza o primeiro encontro entre pai e família se repete inúmeras vezes no decorrer do enredo. Simbolicamente ele ocupa todo o espaço, certificando-se de não deixar qualquer brecha para que algum membro da família escape sem seu consentimento. Isso implica também que toda a configuração espacial dentro do seio da família está voltada para as vontades e interpretações de realidade do pai. Ou seja, a asserção de qualquer elemento pessoal e, com isso, de marcas da identidade, está vetada, com exceção daquelas que afirmem sua visão de mundo. Os exercícios de formulação do si, que têm lugar primeiramente no espaço protegido da família antes de adentrar os círculos sociais mais complexos e menos desejosos de negociar são sufocados pela violência e ditadura de sentido impostas pela instância inexorável paterna.

O gesto de respeito materializado com a solicitude da filha, ao trazer-lhe um objeto cujo fito é proporcionar o conforto entre as paredes protetoras do lar, não só é ignorado, mas também punido. O sentido inscrito nesse ato de respeito perde seu fundamento, pois o contrato social da família cujo princípio irrevogável consiste na aceitação mútua e na solidariedade, elementos que fora desse espaço têm de ser arduamente conquistados, deixa de funcionar como parâmetro orientador. No lugar do contrato tácito de proteção anímica, encontra-se a lei do mais forte, daquele que detém a possibilidade de prescindir da aceitação alheia ou mesmo do gesto solidário, uma vez que é autossuficiente.

A punição acontece no marco da irracionalidade e absoluta arbitrariedade. Os corpos das filhas representam mero objeto, do qual se utiliza para desfazer-se de seus ímpetos agressivos. Nisso ele elide quaisquer sinais de humanidade que possam transparecer em seus atos. A materialidade corporal de sua prole não lhe inspira respeito, tampouco o faz o imperativo de não ferir a dignidade alheia. As vísceras que adentram a circunferência de sua visão nada mais são que meios, sem legitimidade própria em sua interpretação, para afirmar a exegese de seu mundo particular. Por conseguinte, a superfície do corpo alheio, desprovida de dignidade e autonomia, representa um espaço privado sobre o qual pode despejar seus signos, marcando-a de modo a indicar quem detém a verdade que rege a ação e a produção de sentido no espaço da vida.

---

Wirbeln zu bringen. Die Pyjamahose liegt wie eine Hülle eines halben Menschenkörpers auf dem Boden. Der Sühnestock saust auf uns herab, er macht ein Geräusch wie heftiger Wind. Er zeichnet mit dem Stock rote Finger auf unsere Haut. Es ist ihm egal, wo er zuschlägt, Hauptsache, er trifft. Nicht vorbei, noch nicht vorbei. Hinter meinem Rücken halten meine Schwestern und Brüder den Atem an”.

De certa forma, o encontro com o outro representa sempre um encontro com um tipo de espelho: seres humanos, frente a frente, tentando entender e dar conta da vida, e, ao fazer isso, ensaiando construções da própria narrativa, esta desejosa e sedenta de sentidos. Quando o pai adentra a casa, ele se olha no espelho – nos olhares e nas reações da família –, contudo, sem divisar no reflexo desses seres a verdadeira imagem que o caracteriza. Ele enxerga o mundo que deseja ver, sem buscar a informação que se encobre nos movimentos da imagem, sem negociar os sentidos que se fragmentam, sem atentar ao outro, como chance. Com efeito, seu comportamento diante do espelho se encontra em oposição direta aos ensaios especulares da criança Leyla. Esta busca imergir no mistério da imagem, aproximando-se do desconhecido com curiosidade; ele o nega, afirmando o conhecimento de que já dispõe.

## A imagem do outro: encontros

O prólogo que antecede a narrativa autodiegética desenvolve uma imagem que lembra o dito filosófico de Hobbes acerca do estado natural, em que prevalece a lei do egoísmo, transformando o homem no lobo do homem. O pacto da vida social, em princípio, representa um contrato de aceitação e solidariedade, cuja vigência se inicia no primeiro círculo social, que é a família. Teoricamente, o mais forte prescinde do gozo de sua superioridade para criar um espaço em que rege a paz. Obviamente esse exercício de renúncia implica abrir mão de um grande potencial de prazer, em nome dos outros. Isso se revela especialmente dificultoso, uma vez que o ser humano investe suas energias justamente de modo a obter o máximo de prazer que a experiência existencial tem a oferecer. Por conseguinte, seu aparato cognitivo está direcionado primeiramente a identificar fontes de prazer e evitar o surgimento do desprazer. O grande desafio inscrito nessa lógica reside em distanciar-se dos objetivos fincados no ego, para aproximar-se do horizonte do outro e divisar as necessidades de prazer deste.

A pergunta que o prólogo levanta e acompanha a recepção da trama é a distribuição de papéis no espaço da interação: quem é o lobo de quem? Em parte, essa imagem é contextualizada nas primeiras páginas, identificando o pai, a partir de sua própria perspectiva, como a vítima que se vê rodeada pela matilha dos membros familiares:

Ele [o avô] o colocou na mão de seu filho e disse: Cace o inimigo que se aproximou sorrateiramente de você. A ordem do avô faz parte da lei do lar. Nos três quartos para viver e dormir em nossa casa anda um caçador com o bastão de castigo (ZAIMOGLU 2006: 13).<sup>8</sup>

O "bastão de castigo" serve de símbolo para legitimar seu comportamento. Em sua interpretação de realidade, ou melhor, naquela que herdou de seu pai, ele está rodeado de inimigos cujo objetivo é destruí-lo. Por conseguinte, tem de atacar para defender a integridade de sua existência. Ao lado dessa estilização como vítima que tem de aprender a antecipar o ataque, figura a não menos importante incapacidade de divisar outras interpretações que não a sua e, o que factualmente é ainda mais problemático, sua inabilidade de questionar aquilo que tem como verdades absolutas. As imagens que se formam em sua mente deixaram de ser receptivas, transformando-se num crivo sólido por meio do qual se apropria do mundo e das pessoas.

A crença inabalável de que sua visão representa o melhor caminho para dar conta da experiência da vida o impede de intuir que o outro que o defronta talvez também tenha algo a contribuir para a rede de interpretações. O monopólio da verdade legitima, a partir de sua visão de mundo, o emprego da violência e a anulação do outro. Sua dignidade está em risco, a do outro não existe. Com efeito, a dignidade também representa uma forma de granjear prazer existencial. Contudo, para divisar a necessidade do outro, é imprescindível abandonar, por momentos, a busca fixada do ego. A visão da instância paterna se restringe àquilo que se atém a suas verdades. O resto simplesmente não existe ou lhe é impossível criar em sua imaginação.

Nesse momento inicial que, de certo modo, dispõe o crivo de recepção, surge no leitor certo desconcerto, por um lado, perante os fatos narrados pela voz autodiegética, por outro, a interpretação dos mesmos acontecimentos como vistos pela personagem do pai. Este se crê a vítima entre os lobos e age de acordo com essa convicção. Contudo, a cena de violência que antecede a representação da verdade paterna não deixa dúvidas de que as vítimas são os membros da família, patenteando o pai como o verdadeiro lobo que não hesita em escarnificar o mais fraco. O elemento central nessa disposição de fatos emerge da dificultosa tarefa de interpretar o mundo e criar verdades. Até que ponto o sujeito da ação está disposto a rever sua narração pessoal de identidade, verdade e realidade? Até que ponto a imaginação ainda se mostra capaz de idear o outro?

---

<sup>8</sup> No original: "Er [der Großvater] hat ihn seinem Sohn in die Hand gedrückt und gesagt: Jage den Feind, der sich an dich herangepircht hat. Der Befehl des Großvaters gehört zum Hausgesetz. In den drei Kammern zum Leben und zum Schlafen, in unserem Haus, geht ein Jäger mit dem Strafknüppel herum".

A alusão aos lobos volta no final do romance, quando Leyla, sua mãe e seu filho chegam à estação central de Munique, a primeira parada na Alemanha, antes de seguirem viagem a Berlim:

Estamos prontos? diz meu marido.  
 Sim, digo e pego a alça da mala com firmeza, podemos seguir viagem.  
 Quero amar este país, porque ele quer fazer falta.  
 Afagarei o lobo e talvez ele não morderá a mão que desliza sobre o pelo de suas costas  
 (ZAIMOGLU 2006: 525).<sup>9</sup>

Nessa passagem, o lobo já não se refere ao pai. Este está morto e enterrado, no país que deixaram há três dias. Entre outros aspectos, esse novo lobo representa também o desconhecido que está por vir, encarnado no outro que se materializa no novo país como parceiro de interações. A firmeza com que pega suas coisas e afirma o desejo de aproximar-se do novo mostra o quão Leyla está disposta a superar as dificuldades que estão no caminho. Contudo, ela tem de convencer-se e amear energia para acreditar. Nisso, paira certa desconfiança que a deixa defensiva. Ela está disposta a amar e afagar, mas não sem antecipar a possibilidade do ferimento oriundo do lado oposto.

O comportamento de Leyla apresenta um elemento fundamental para todo início de diálogo: a tentativa, por mais ingênua e simplista que seja, de adentrar o horizonte da dor e da necessidade alheias, iniciando o extenuante trabalho de imaginar o desejo inscrito no outro. Sua argumentação se mostra reveladora de sua concepção de mundo. Seu desejo de amar esse novo espaço social – não uma nação com sua representação de poder e desprezo – não está fincado primeiramente num desejo egoísta – igualmente compreensível e legítimo – de busca por dignidade e um futuro melhor, mas no exercício de antecipação da necessidade alheia. A despeito da fadiga decorrente dos três dias de viagem de Istambul a Munique e do medo perante o desconhecido, Leyla logra distanciar-se de suas premências pessoais, estas impositivas e obscurantes, para imaginar o desejo do outro. Nisso, ela reconhece a legitimidade do espaço que se desvela, do corpo que busca dignidade, do sentido inscrito no desejo alheio. Leyla procura ler o signo estranho com os olhos desse outro, antes de defini-lo com seu parâmetro de interpretação de realidade. Com isso, ela não oblitera a identidade do outro, mas a recebe com flexibilidade e generosidade.

---

<sup>9</sup> No original: “Sind wir soweit? sagt mein Mann./ Ja, sage ich und umfasse fest den Koffergriff, wir können weiterfahren./ Ich will dieses Land lieben, weil es vermißt werden will./ Ich werde den Wolf streicheln und er wird vielleicht die Hand nicht beißen, die ihm über das Rückenfell fährt.”

Suportar a visão do outro em toda sua alteridade representa um ato de coragem e, sobretudo, de profundo respeito pelo humano. Definitivamente é mais fácil esquivar-se dessa visão, construindo um espaço em consonância com o conhecido, ou olhar para o outro pelo crivo do desprezo, tentando anular a presença visceral alheia. Nesse sentido, a personagem Leyla dispõe de conhecimentos de mundo que, até certo ponto, a privilegiam para a difícil tarefa da comunicação intercultural.

Antes de seus exercícios visuais no seio da própria família e de sua chegada à Alemanha, Leyla tem a oportunidade de acompanhar sua melhor amiga ao interior do país, lugar em que vive a família dessa colega de aula. O mundo que se desvela diante de seu foco de percepção é um espaço de signos desconhecidos, de pessoas cuja interpretação de realidade não compartilha. Também ela experimenta nos primeiros momentos o desejo de aniquilar o outro com imagens e conceitos imbuídos de desprezo, ao imaginar, por exemplo, que não tardará que essas pessoas a sequestrarem e a vendam num mercado de escravos (ZAIMOGLU 2006: 222), ou seja, que essas pessoas não se utilizam de um referencial moral e de valores que se aproximem do seu.

Existe certo gozo em imaginar o outro desse modo, porquanto essa linha de pensamento corrobora a própria superioridade, dividindo o espaço da existência em pares dicotômicos. Leyla, porém, não se deixa levar por essa onda de prazer que, ao espalhar-se pelas vísceras, anuvia a capacidade de discernimento. Ela se distancia de seu impulso primordial e encara o outro. Nesse momento de autorrefreamento, ela divisa que a face do outro não indica hostilidade, mas prazer: "Eu junto toda a coragem e olho nos rostos das mulheres, mas descubro somente alegria, uma jovem mulher até mesmo me acena com a cabeça"<sup>10</sup> (ZAIMOGLU 2006: 222). Com isso, a superfície de representação do outro deixa de ser um espaço que tem de ser fertilizado com os próprios signos, reconhecendo-lhe sua autonomia e legitimidade na produção de sentidos. No rosto do outro, Leyla enxerga algo que não havia em sua interpretação de mundo até aquele momento e o acolhe, sem impulsos de negação ou ímpetos de obliteração.

Nesse mesmo encontro, Leyla exercita seu potencial de empatia e reorganização de sua concepção de realidade. Existe uma diferença marcante na coloração da pele entre ela e as pessoas da região da qual origina sua amiga. Esta inclusive é muito mais escura que Leyla. As mulheres que auxiliam na recepção das amigas se espantam com a palidez das convidadas e

---

<sup>10</sup> No original: "Ich nehme mir allen Mut zusammen und schaue jetzt in die Gesichter der Frauen und entdecke aber nur Freude, eine junge Frau nicht mir sogar zu".

imaginam que possam estar doentes. Leyla reage com uma frase inocente, mas impensada, indicando que elas que são demasiado escuras, chamando a atenção para a semelhança da amiga e das pessoas da região aos africanos que conhece de seu livro de escola (ZAIMOGLU 2006: 226). Leyla se utiliza do referencial de sentidos de que dispõe, de modo jocoso e ingênuo, mas restringindo seu foco de percepção àquilo que existe em seu mundo. O processo de comunicação poderia terminar aqui. Leyla, contudo, se esforça em ler os signos do outro e se apercebe que algo não está bem: "Eu cometi um erro horrível, mesmo sem saber no que ele exatamente consiste" (ZAIMOGLU 2006: 226).<sup>11</sup> Com essa leitura de signos, Leyla emerge da disposição de seu mundo, a fim de compreender o crivo de percepção do outro. A imaginação se instaura, cria, estende. Nisso, ela atribui igual importância à necessidade da pessoa que a defronta, suportando a dor e o desconforto diante das duas visões de mundo que ainda não confluíram. O atrito que surge nesse confronto não é agradável, mas ele abre o caminho para um alargamento do horizonte. Leyla desconfia de si, e dessa desconfiança brota o princípio do diálogo.

Ao chegar à Alemanha, a protagonista traz consigo esses valiosos conhecimentos de vida. Ao ver os nativos alemães transitando no interior da estação central de Munique, a estrangeira se utiliza dessa experiência de vida para aproximar-se do outro cujo horizonte desconhece: "Eu reparo nas mulheres que transitam sem companhia masculina no grande saguão da estação de trem, elas andam em saltos altos, como se conhecessem exatamente seu objetivo" (ZAIMOGLU 2006: 524).<sup>12</sup> A partir de sua socialização, seria imaginável que experimentasse desprezo por mulheres cujo comportamento absolutamente não condiz com as normas de que dispõe para concretizar suas ações. Seu primeiro olhar, contudo, não é o olhar do desprezo ou da anulação, ele revela interesse em conhecer o que se esconde por trás dessa nova rede de signos. Leyla suporta as realidades em choque e traz a lume um comportamento desejoso do diálogo com o outro.

---

<sup>11</sup> No original: "Ich habe einen schrecklichen Fehler begangen, auch wenn ich nicht weiß, worin er genau besteht".

<sup>12</sup> No original: "Mir fallen die Frauen auf, die ohne männliche Begleitung in der großen Bahnhofshalle unterwegs sind, sie schreiten auf hohen Absätzen voran, als kennten sie ihr Ziel genau".

## Considerações finais

A ficção do passado de Leyla, dessa estrangeira que vai para ficar na Alemanha, faz parte de um novo imaginário nacional. Este precisa de tempo e de vozes para ser construído. Feridun Zaimoglu pertence ao grupo daqueles que procuram construir uma voz própria, deixando o silêncio no passado: "Eu pertencia ao grupo de crianças mudas, com cabelos encaracolados, na sala de aula, naqueles tempos em Munique-Moosach". O verbo principal está no pretérito. O processo de obtenção de voz se dá também com a introdução do outro no imaginário literário nacional, transformando em ficções as experiências que o caracterizam. Essas novas ficções no velho espaço social produzem um conjunto de imagens, cuja finalidade é também alcançar um lugar no imaginário ficcional desse espaço cultural. Nisso, ficcionalizar o passado de uma minoria representa uma afirmação política. O outro já não é estrangeiro, ele faz parte desse espaço social e, nessa posição, tem o direito de introduzir seu passado, suas alegrias e suas dores no imaginário nacional, ou melhor, no arquivo de experiências compartilhadas.

Ver e ser visto não representa somente uma questão de vaidade pessoal, a visão encerra também o problema muito mais complexo da dignidade pessoal. Quem não é visto no espaço social não existe, e quem não existe não tem uma identidade fundamentada no princípio da dignidade. Zaimoglu encena essa dinâmica do olhar, mostrando diferentes modos de apropriar-se visualmente do mundo. No acolhimento ou na obliteração do outro, surgem as redes culturais que determinam as interpretações de realidade.

As experiências da protagonista Leyla representam um importante conhecimento social para a complexa interação no plano social. A disposição de poder e a possibilidade de fala no microcosmo da família valem igualmente para o macrocosmo do diálogo entre atores sociais com socializações culturais diversas. As duas modalidades que fundamentam a existência familiar caracterizam também o encontro das culturas: a busca curiosa e acolhedora do diálogo com o espelho da pequena Leyla, interessada na imagem que a defronta, ou a imposição de signos e a obliteração do outro, respaldadas pelo desequilíbrio de forças, pela desigualdade no capital de poder. A capacidade de dialogar com o outro começa na família e se inicia com o desenvolvimento da habilidade de imaginar o horizonte de expectativas do outro.

Justamente essa ficcionalização da habilidade de imergir no horizonte alheio – imbuído de dor, desejoso de respeito, esperançado de sentido – representa um conhecimento inscrito no arquivo literário que pode servir de inspiração para treinar a complexa atividade de imaginação

e comunicação. Ao imaginar-se o outro, como exercício de compreensão, é possível conceder-lhe uma voz que começa a falar no horizonte de comportamento e de ação, na construção de emoções e de pontes comunicativas. No distanciamento do imperativo egoísta, muitas vezes absoluto, de maximizar o próprio prazer para imaginar o dispositivo de interpretação do outro, surge a visão do alheio, mais alargada, menos contaminada pelos brados do eu. Nisso, olhar para o fundo da sala de aula na periferia de Munique ou olhar para frente e ver o outro, sem obliterá-lo com os próprios signos ou excluí-lo do imaginário cultural, representa uma competência-chave imprescindível para qualquer diálogo.

## Referências bibliográficas

- BITI, Vladimir. Who Worlds the Literature? Goethe's Weltliteratur and Globalization. *Forum for World Literature Studies*, v. 7, p. 364-397, 2015.
- CHA, Kyung-Ho., „Made in Germany – Feridun Zaimoglu, Fatih Akin, die Bild-Zeitung und der Streit um das Adjektiv deutsch“. *Sprache und Literatur*, v. 1, n. 36, p. 78-97, 2005.
- CHEESMAN, Tom. Talking 'Kanak': Zaimoğlu contra Leitkultur. *New German Critique: An Interdisciplinary Journal of German Studies*, n. 92, p. 82-99, 2004.
- HEIDERMANN, Werner. “Literatura Chamisso”, a literatura alemã proposta por não-alemães. *Revista Landa*, Florianópolis, v. 5, p. 604-618, 2016.
- HEPP, Andreas. Transculturality as a Perspective: Researching Media Cultures Comparatively. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, v. 10, 2009. Não paginado.
- MATTHES, Frauke. 'Authentic' Muslim Voices? Feridun Zaimoğlu's Schwarze Jungfrauen. In: PREECE, Julian; FINLAY, Frank; CROWE, Sinead (Org.). *Religion and Identity in Germany Today: Doubters, Believers, Seekers in Literature and Film*. Oxford: Peter Lang, 2010. p. 199-210.
- MEAD, George Herbert. *Mind, Self and Society*. Chicago; London: University of Chicago Press, 1992.
- MORALDO, Sandro. Stimmen vom Rande der Gesellschaft oder Von der linearen Biographie über die Bindestrich-Identität zur Ichsetzung: Feridun Zaimoglus Kampfansage an die multikulturelle Gesellschaft. In: VALENTIN, Jean-Marie; PESNEL, Stéphane; BOUBIA, Fawzi; SAVEUR-HENN, Anne Saint; TRAPP, Bernard (Org.). *Germanistik im Konflikt der Kulturen*. Bern: Peter Lang, 2007. Band VI: Migrations-, Emigrations- und Remigrationskulturen; Multikulturalität in der zeitgenössischen deutschsprachigen Literatur, p. 161-167.
- NEUBAUER, Jochen. *Türkische Deutsche, Kanakster und Deutschländer: Identitäten und Fremdwahrnehmung in Film und Literatur: Fatih Akin, Thomas Arslan, Emine Sevgi Özdamar Zafer Senocak und Feridun Zaimoglu*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011.
- RUSHDIE, Salman. ‘Commonwealth Literature’ Does Not Exist. In: RUSHDIE, Salman. *Imaginary Homelands. Essays and Criticism 1981-1991*. London: Granta, 1992. p. 57-70.
- STEHLE, Maria. *Ghetto Voices in Contemporary German Culture: Textscapes, Filmscapes, Soundscapes*. Rochester: Camden House, 2012.
- WANG, Ning. “Weltliteratur”: from a utopian imagination to diversified forms of world literatures. *Neohelicon*, v. 38, p. 295-306, 2011.
- WELSCH, Wolfgang. Transculturality – the Puzzling Form of Culture Today. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott (Ed.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, 1999. p. 194-213.



- WRIGHT, Chantal. Writing in the 'Grey Zone': Exophonic Literature in Contemporary Germany. *German as a Foreign Language*, n. 3, p. 26-42, 2008.
- XAVIER, Subha. From Weltliteratur to Littérature-Monde: Lessons from Goethe for the Francophone World. *Contemporary French and Francophone Studies*, v. 14, p. 57-65, 2010.
- YILDIZ, Yasemin. *Beyond the Mother Tongue: The Postmonolingual Condition*. New York: Fordham UP, 2011.
- YOUSEFI, Hamid Reza; BRAUN, Ina. *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2011.
- ZAIMOGLU, Feridun. *Leyla*. Köln: Kiepenhauer & Witsch, 2006.
- ZAIMOGLU, Feridun; DÜRR, Anke; HÖBEL, Wolfgang. Spiegel-Gespräch. „Ich fühle mich pudelwohl hier“. *Der Spiegel*, Hamburg, n. 43, p. 158-162, 25 out. 2010. Disponível em: <<http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/74735328>>. Acesso em: 25 set. 2013.

*Recebido em 14 de outubro de 2017.  
Aceito em 5 de janeiro de 2018.*

# *Patmos*, de Hölderlin, por Lucchesi: 30 anos de uma experiência-itinerário

Hölderlin's *Patmos* by Lucchesi: 30 years of an itinerary-experience

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213474>

Marcelo Rondinelli<sup>1</sup>

**Abstract:** 2017 marked the thirtieth anniversary of publication of *Patmos e outros poemas de Hölderlin*, the first translated poetry book by Marco Lucchesi. The young poet traces a sample of Friedrich Hölderlin's poetry through translation, while experiencing his own poetry, and refers us to the Benjaminian conception of *Erfahrung* [experience], which, as Jeanne-Marie Gagnebin, among others, observes “comes from the radical *fahr-*, still used in the Old German in its literal sense of walking, of crossing a region during a journey” (GAGNEBIN 1994: 66). In a reflection on the elements that make up a differentiated *poiesis*, we notice that an *Erfahrung* is put forth as a “itinerary” for Lucchesi's future course of poet-translator. The present work aims to expose this “itinerary”, not with the intention to track down and to analyze exhaustively the references that are bent to produce a somewhat chaotic network or to interpret all the often hermetic poetry that operates this network, but to point out how, in spite of the condition of indomitable creation in a kind of collage or mosaic work, Lucchesi was launching an attempt at dialogue with the German lyric, as a privileged part of Western lyric production from different ages.

**Keywords:** *poiesis*, translated poetry, Friedrich Hölderlin, Marco Lucchesi

**Resumo:** Em 2017, completaram-se os trinta anos do lançamento de *Patmos e outros poemas de Hölderlin*, primeiro livro de poesia traduzida assinado por Marco Lucchesi. O então jovem poeta percorre uma amostra da lírica de Friedrich Hölderlin por meio da tradução, enquanto experimenta a própria poesia e nos remete à concepção benjaminiana de *Erfahrung* [experiência], que, como observa Jeanne-Marie Gagnebin, entre outros, “[...] vem do radical *fahr-*, usado ainda no antigo alemão no seu sentido literal de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem” (GAGNEBIN 1994: 66). Numa reflexão sobre os elementos que vão compondo uma *poiesis* diferenciada, verificamos que se desenvolve uma *Erfahrung* como “itinerário” para o futuro percurso de Lucchesi como poeta-tradutor. O presente trabalho propõe-se expor tal “itinerário” não com o intuito de rastrear e analisar exhaustivamente as referências que se enfeixam para produzir uma rede algo caótica ou interpretar toda a poesia por vezes hermética que opera essa rede, mas de apontar como, a despeito da condição de criação indomável, numa obra espécie de colagem ou mosaico, Lucchesi lançava-se a uma tentativa de diálogo com a lírica alemã, como parte privilegiada da produção lírica ocidental de diferentes épocas.

**Palavras-chave:** *poiesis*, poesia traduzida, Friedrich Hölderlin, Marco Lucchesi

**Zusammenfassung:** 2017 markiert das 30-jährige Jubiläum der Veröffentlichung von *Patmos e outros poemas de Hölderlin* (1987), dem ersten von Marco Lucchesi übersetzten Gedichtband. Der damals noch junge Dichter durchläuft in dieser Arbeit mittels der Übersetzung ein Werk von Friedrich Hölderlin, indem er gleichzeitig mit seinem eigenen lyrischen Schaffen experimentiert

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: [rondinellimarcelo@yahoo.com](mailto:rondinellimarcelo@yahoo.com).

und uns auf das *Erfahrungskonzept* von Walter Benjamin hinweist, welches sich z.B. laut Jeanne-Marie Gagnebin “[...] vom Stamm *fahr-* ableitet, der im Althochdeutschen den wörtlichen Sinn von ‚bei einer Reise eine Gegend durchstreifen, durchfahren‘” (GAGNEBIN 1994: 66) hat. In einer Reflexion über die Elemente, die eine differenzierte *poiesis* ausmachen, stellen wir fest, wie eine Erfahrung als „Reiseweg“ für Lucchesi weiteren Werdegang als Dichter-Übersetzer entsteht. Der vorliegende Aufsatz will diesen „Reiseweg“ präsentieren, jedoch nicht, um das bisweilen chaotische Bezugsnetz, aus dem sich dieser Weg zusammensetzt, zu rekonstruieren oder um die Dichtung, die solche zahlreichen Bezüge meistern will, als Ganzes zu interpretieren, sondern um aufzuzeigen, wie Lucchesi in einem Zustand des ungezähmten Schaffens und in einer Art Collage oder Mosaik einen Dialog mit der deutschen Lyrik – als privilegierten Teil der westlichen Lyrik verschiedener Epochen – versucht.

**Stichwörter:** *poiesis*, übersetzte Lyrik, Friedrich Hölderlin, Marco Lucchesi

## 1 Introdução

Completaram-se recentemente os trinta anos de lançamento de *Patmos e outros poemas de Hölderlin* (1987), livro de poesia traduzida assinado por Marco Americo Lucchesi. O poeta fluminense que desde 2011 ocupa a cadeira nº 15 da Academia Brasileira de Letras contava então pouco mais de vinte anos de idade e fazia-se publicar sob circunstâncias que envolviam uma edição algo artesanal, sem ISBN, por um certo Grupo Setembro,<sup>2</sup> de Niterói: *Patmos e outros poemas de Hölderlin* (1987). A obra não foi objeto de reedição, nem de estudo aprofundado até o presente momento.

O propósito do presente trabalho é, portanto, abordar tal publicação antes de modo descritivo do que exaustivamente analítico, expondo os diferentes elementos que compõem essa obra pouco conhecida do poeta-tradutor como subsídios iniciais para uma especulação quanto à posição no conjunto de sua criação e em relação à poesia germanófono.

Ao eleger Friedrich Hölderlin (1770-1843), o poeta fluminense assume uma posição meritória no âmbito das traduções de lírica produzida em língua alemã. Mais especificamente, junta-se a um universo numeroso de poetas-tradutores brasileiros que se ocuparam da lírica de Hölderlin: Manuel Bandeira, Mário Faustino, Dora Ferreira da

---

<sup>2</sup> A página 86, ao final do volume, informa-nos que o mesmo Grupo lançara dois livros de Carlos Sampaio, um número de certa *Revista Setembro*, bem como previa publicar uma obra de José Inaldo Alonso, uma *Primeira antologia* com “vários autores”, mais uma edição da aludida revista. Desses títulos, apenas *Movimento Aparente do Pensar Homo-Sapiens*, de Carlos Augusto Loureiro Sampaio, é encontrável em pesquisa com mecanismo de busca da Internet, porém atribuído a outra editora, identificada como Casinei Gráfica. Seja como for, *Patmos e outros poemas de Hölderlin* hoje é oferecido escassamente em endereços de livrarias virtuais de usados, lembrado por pesquisadores de tradução de poesia (ASEFF 2012) e consta da bibliografia de Lucchesi apresentada na página da Academia Brasileira de Letras com os dados do poeta-tradutor.

Silva, Moacyr Félix, Haroldo de Campos, Roswitha Kempf, Augusto de Campos, José Paulo Paes, Antonio Cicero, Marcos de Farias Costa e Antonio Medina Rodrigues (Cf. ASEFF 2012; RONDINELLI 2015). E, situando em *Patmos* uma estação de sua própria formação, inicia um diálogo com o estrangeiro.

Após essa peculiar reunião de poemas de Hölderlin, Lucchesi seguiria publicando traduções de poesia em língua alemã por mais uma década, com as coletâneas *Poemas de Georg Trakl* (Editora Numen, 1990), *Faces da Utopia*<sup>3</sup> (Cromos, 1992) e *Georg Trakl e Rainer Maria Rilke – Poemas à noite* (Topbooks, 1996).

Embora em período mais recente não venha vertendo lírica de expressão alemã, convém notar que no volume de *Poemas reunidos* (Record, 2000) ela só é superada numericamente pela russa (com treze poemas). Nessa antologia, Lucchesi inclui traduções suas de criações em diferentes idiomas (também do italiano, espanhol, francês, farsi). Destaca-se o conjunto contendo onze poemas traduzidos do alemão – em sua quase totalidade retomados das edições anteriores, com Hölderlin, Trakl e Rilke, porém aí desacompanhados do texto de partida; além desses, há “A visita”, de Hans Magnus Enzensberger. Notadamente as traduções de poesia alemã também figuram nos *Poemas reunidos* em maior número que aquelas em italiano, língua na qual Lucchesi chega a criar poesia própria.<sup>4</sup>

A relação de Lucchesi com poesia alemã e tradução ainda experimentaria nova dimensão com *Erwartungslicht* (2003), onde teve poemas seus vertidos e editados por ninguém menos que Curt Meyer-Clason, o renomado tradutor de Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade, entre outros autores fundamentais de nossa literatura.

Completava-se, assim, uma fase de diálogo com as letras germanófonas, do qual, vale lembrar, *Patmos e outros poemas de Hölderlin* marca tão-somente a incursão inicial do poeta fluminense.

Se há o que objetar quanto à qualidade de um poeta-tradutor em começo de carreira, de todo modo é possível observar tal pequena peça de sua obra como o esforço

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma reunião de poemas traduzidos por Lucchesi de João da Cruz, Francisco Quevedo, Friedrich Hölderlin e Georg Trakl com textos introdutórios de outros intelectuais e algumas referências bibliográficas. No caso de Hölderlin, é possível identificar modificações feitas sobre as versões de 1990, em *Patmos*.

<sup>4</sup> Para consulta à obra publicada até o presente momento, uma boa fonte é a da ABL, em <<http://www.academia.org.br/academicos/marco-lucchesi/bibliografia>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

de oferecer uma *poiesis* diferenciada. Com o tempo, é possível verificar que Lucchesi trabalhava ali com a fusão de referências variadíssimas, por vezes em versos breves ou prosa repleta de frases nominais, atraído por terras e línguas longínquas, indagações místicas e metafísicas, todas estas características verificáveis na sua poesia até hoje.

Em que pese à história do pensamento filosófico em torno da noção de *poiesis* – desde sua classificação em Aristóteles como inferior à *praxis*, passando por aquela dos primeiros séculos de Cristianismo que nomeia Deus um *poietés*, até uma concepção mais livre como a de Villém FLUSSER (2012: 10), para quem “[a] arte é a “poiesis”: ela produz [pro-duit] o real (o amor e a paisagem, a guerra e a molécula de ácido ribonucleico) para nossa experiência” –, parece conveniente num início de percurso retornar ao sentido grego original do termo.

Segundo o dicionário BAILLY (1935: 1581), o verbo ποιέiv tem uma gama de acepções que abrange “fabricar”, “produzir”, “confeccionar”, “inventar” e “criar” (incluindo o específico da obra poética), bem como “arranjar” ou “fornecer” (no francês, *procurer*, acepção V do verbete em Bailly). Esta última, menos conhecida, pode valer como chave para uma empreitada tradutória que se quer servir de guia para o entendimento de uma poesia em sua amplitude.

Acrescentando sua voz de poeta-tradutor ao criador Hölderlin, que lhe serve ali de modelo, veremos que nessa pequena obra Lucchesi *inventa e fornece* um itinerário.

## 2 “Vigilante desafio”<sup>5</sup>

Diferentemente de outras coletâneas ou seleções de poemas traduzidos de um idioma a outro, aquelas que se organizam sob um determinado tema, que os perfilam cronologicamente ou sob algum outro princípio, produtos esses já, por si, de um fazer – um *poiéo* – bastante particular, LUCCHESI (1987) traça um percurso que exercita e organiza um fazer poético guia de si próprio e de seus leitores.

Com tal iniciativa, lança-se a um “vigilante desafio” – palavras do próprio poeta-tradutor (LUCCHESI 1987: 27). Expressa uma postura que virá a reiterar em um dos “Textos escolhidos” para sua página na Academia Brasileira de Letras, nos seguintes

---

<sup>5</sup> Neste e no próximo item do artigo, retomo reflexões feitas no âmbito de minha tese de doutoramento (Cf. RONDINELLI 2015: 235-275), acrescentando também outros elementos.

termos: “a melhor forma de aparecer, traduzindo, consiste em desaparecer, pois o mérito do coautor (leia-se do tradutor) repousa na obstinada vigilância do original. De sua fonte. De seu diálogo”.<sup>6</sup>

*Patmos e outros poemas de Hölderlin* situa-se nesse espaço de desafio da tradução, onde a “obstinada vigilância do original” não consiste numa busca cega de certa “fidelidade”, mas sim da tradução criativa que cultiva o diálogo.

Se o título faz supor uma coletânea comum, é propriamente o modo como se articulam as partes de *Patmos e outros poemas de Hölderlin* que nos permite identificar uma habilidosa operação poética de onde (o todo orgânico) emerge o poeta fluminense Lucchesi (a essa época ainda assinando com dois prenomes, Marco Americo). Esse todo está configurado como um percurso que se nos revela como o projeto propriamente de tradução-criação acima mencionado.<sup>7</sup>

Percorrer uma poesia por meio da tradução enquanto se experimenta a própria nos faz lembrar ainda da concepção benjaminiana de *Erfahrung* [experiência], que, como observa Gagnebin, entre outros: “[...] vem do radical *fahr* – usado ainda no antigo alemão no seu sentido literal de percorrer, de atravessar uma região durante uma viagem” (GAGNEBIN 1994: 66).

“Patmos”, mais longo poema entre os selecionados por Lucchesi, representa ainda uma nova estação no percurso de poetas-(re)tradutores sobre Friedrich Hölderlin, cujo maior expoente até aquele momento seguia sendo Manuel Bandeira.<sup>8</sup> O poeta pernambucano não vertera tal poema especificamente, mas produzira traduções de outros que se tornariam canônicas (cf., entre outros, BANDEIRA [1945] 1993). Quatro anos após Lucchesi, o mesmo “Patmos” seria objeto de retradução por José Paulo Paes (1991).

O título desse hino composto entre 1802/1803 e, portanto, pouco antes do mergulho definitivo e irreversível de Hölderlin na doença psiquiátrica, remete à ilha grega no mar Egeu onde o apóstolo João, degredado pelo império romano, teria recebido a

<sup>6</sup> Disponível em <<http://www.academia.org.br/academicos/marco-lucchesi/textos-escolhidos>>. Não há indicação da data em que tal texto foi redigido e/ou lançado na página. Acesso em: 31 jan. 2018.

<sup>7</sup> Não é escusado lembrar aqui a relevância obtida pela tradução poética que se assume como criação, seja sob a perspectiva de um Haroldo de Campos, com operações que denominaria “transcriação”, “transpoetização”, “transluciferação mefistofáustica”, etc., seja sob tantas outras iniciativas de (re)tradução criativa de nossos tempos mais recentes (cf., entre outros, CAMPOS [1987] 2008).

<sup>8</sup> Explorei o tema em minha tese *Hiperion, Hiperion, Hiperion, Hiperião: destinos de constelações de um Hölderlin retraduzido no Brasil*, que aborda o trabalho de seis diferentes poetas brasileiros – Manuel Bandeira, Mário Faustino, Marco Lucchesi, José Paulo Paes, Antonio Medina Rodrigues e Antonio Cícero – a partir de suas traduções para “Hyperions Schicksalslied”, poema de Friedrich Hölderlin de 1797-1798 (RONDINELLI 2015).

revelação divina para escrever o livro do Apocalipse (Ap 1-9). Sobretudo a partir do século XI, com a construção (em 1088) do convento dedicado a São João com o apoio do imperador bizantino Alexios I, o local se torna destino de peregrinos.

STIERLE (1980: 52) defende que

Patmos mesma, a ilha no mar entre a Grécia e a Ásia Menor, é um lugar de travessia e também de pensamento unificador. Pois, como um lugar de transição e de unificação, Patmos é, na geografia poética de Hölderlin, ao mesmo tempo um lugar do lembrar-se da unidade original de mundo grego e cristandade e do lembrar-se do momento da despedida desse mundo.<sup>9</sup>

Desse modo, Lucchesi, o poeta e *tra-dutor* [no alemão, *Über-setzer* (lido com a tônica no radical do verbo) também pode designar aquele que transpõe (ou faz transpor)], reproduz com o leitor que deve acompanhá-lo em seu “itinerário” o movimento originariamente realizado por Hölderlin com a própria obra poética e seu “Patmos”.

Ao mesmo tempo, o poeta-tradutor replica em seu percurso a composição hermenêutica que “Patmos” já contém em si, conforme assinala Jochen Schmidt:

Como composição poética hermenêutica, o hino “Patmos” é altamente hermético, pois pressupõe um leitor que reconheça a profusão de referências à Bíblia nele cerradas, e isso apesar da intensa fusão ao texto lírico. A penetração de palavra poética e citação com o bíblico, que chega a alcançar a identidade completa, tem de início a função de uma *apropriação* que absorve o outro não mais meramente como o estranho no próprio texto, e sim suspende sua estranheza e dela se apropria.<sup>10</sup> (SCHMIDT 1990: 193).

Não se vai aqui discutir a questão do hermetismo na poesia brasileira contemporânea, de que participa o poeta Marco Lucchesi e que foi objeto de estudo acadêmico mais exaustivo (ANDRADE 2008).<sup>11</sup> Para os limites do presente trabalho, parece-nos suficiente observá-lo como um componente de um complexo maior, que conjuga poesia própria e poesia traduzida.

<sup>9</sup> Doravante, salvo indicação em contrário, todas as traduções são de minha autoria. No original: „Patmos selbst, die Insel im Meer zwischen Griechenland und Kleinasien, ist ein Ort des Hinübergehens, auch des Ineinsdenkens. Denn als ein Ort des Übergangs und der Vereinigung ist Patmos in Hölderlins poetischer Geographie zugleich ein Ort der Erinnerung an die ursprüngliche Einheit von griechischer und christlicher Welt wie an den Augenblick des Abschieds von dieser Welt.“

<sup>10</sup> No original: „Als hermeneutische Dichtung ist die Patmos-Hymne in hohem Maße hermetisch, weil sie einen Leser voraussetzt, der die in ihr verschlossene Fülle von Berufungen auf die Bibel erkennt, und dies trotz der intensiven Einschmelzung in den lyrischen Text. Die bis zur vollkommenen Identität von poetischem Wort und Zitat reichende Durchdringung des Textes mit Biblischem hat zunächst die Funktion einer *Aneignung*, die das Andere nicht mehr als das Fremde in den eigenen Text bloß aufnimmt, sondern seine Fremdheit aufhebt und es zum Eigenen macht.“

<sup>11</sup> Em tese de doutorado intitulada *A transparência impossível – Lírica e hermetismo na poesia brasileira atual* (cf. Referências ao final), o pesquisador pernambucano analisa a poesia de Weydson Barros Leal, Cláudio Daniel, Marco Lucchesi e Micheliny Verunschik com sua tendência ao hermetismo.

Quanto a esse processo de sobreposição de camadas poético-criativas, vale observar o que Azenha Jr. postula sobre a tradução, ressaltando que

entendida aqui como categoria ampla da criação, assume o papel de metáfora mesma do fazer poético. E ao tradutor lhe cabe, como afirma Novalis (1988 [1798]: 73) no Fragmento 68, a função de “poeta dos poetas”: ao recriar a ideia do Outro, ele o faz aceitando o desafio do mergulho que traz à luz a forma singularizada. E desse exercício nada mais pode resultar senão uma fusão de vozes: a ideia do Outro ressurgiu agora sob a perspectiva do Si Mesmo (AZENHA JR. 2012: 216).

Chama a atenção o emprego, por Azenha Jr., dos termos “desafio” e “exercício”, que fazem ecoar a concepção de Antoine Berman<sup>12</sup> – que acresce à própria obra *A prova do estrangeiro* o subtítulo “Cultura e tradução na Alemanha romântica” apoiando-se em referencial teórico que inclui não só Novalis, mas o próprio Hölderlin.

Em *A prova do estrangeiro*, Antoine Berman sustenta que “a tradução (como modo de relação com o estrangeiro) está estruturalmente inscrita na *Bildung*” (BERMAN [1984] 2002: 80; itálicos do autor, preservados pela tradutora), que “a *Bildung* é um *auto-processo* em que há um ‘mesmo’ que se desdobra até adquirir sua plena dimensão”, onde tem papel primordial “o conceito mais elevado que o pensamento alemão da época” teria criado: a *experiência*, como

alargamento e infinitização, passagem do particular ao universal, prova da cisão do finito do condicionado. É viagem, *Reise*, ou migração, *Wanderung*. Sua essência é jogar o “mesmo” em uma dimensão que vai transformá-lo. Ela é o movimento do “mesmo” que, mudando encontra-se “outro” [...] Mas ela é também, enquanto viagem, experiência da alteridade do mundo: para ter acesso ao que, sob o véu de um tornar-se outro, é na verdade um tornar-se-si, o mesmo deve fazer a experiência do que não é ele, ou pelo menos parece como tal (BERMAN 2002: 81).

### 3 Percurso

Como se trata aqui de apresentar uma obra de relativamente difícil acesso, não reeditada nem estudada, parece necessário detalhar os elementos de que se compõe, fazendo referências a paratextos, incluindo os icônicos, na forma de ilustrações (ressalvando que, embora algumas sejam reproduzidas a seguir, não se pretende neste contexto fazer uma análise iconográfica aprofundada).

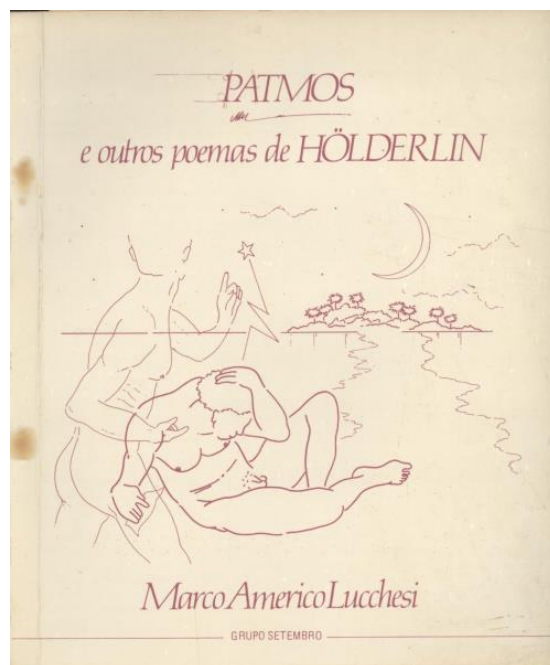
---

<sup>12</sup> Embora o autor não a aponte direta e textualmente, sabemos que se trata sobretudo daquela de [1984] 2012 (cf. Referências ao final).



Elas são assinadas por Luiz Alberto Lorena, artista também de Niterói e da mesma geração de Lucchesi. Além da capa (cf. imagem a seguir), que funde elementos visuais que aparecerão sobretudo nas partes em que se organiza o livro, há outras três ilustrações de página inteira que apenas fragmentariamente aludem a elementos textuais. É o caso da ilha, que aparece ao fundo, sugerindo Patmos. Recortada como pequena vinheta, essa ilha ressurgue adiante, na seção “V – Posfácio: Rumo a Patmos; Canto Final (o Tempo e a Máscara)” (LUCCHESI 1987: 61).

Independentemente de seu valor artístico, tais elementos visuais contribuem para o todo da coletânea em sua natureza de obra composta em mosaico ou colagem, com experimentos de um poeta-tradutor em início de trajetória e formando-se com o apoio de um grupo (Niterói, Grupo Setembro).



**Figura 1:** Capa de Patmos e outros poemas de Hölderlin,  
© Luiz A. Lorena

Tal composição com as imagens (no livro indicadas como “artes”) prossegue até a página 85, com a repetição de um ou outro elemento da imagem inicial, mais o acréscimo de um símbolo ou outro, como é o caso da foice de Saturno na p. 11 (com a indicação de Prefácio) ou do espelho de Vênus, na p. 25 (início da parte II, Introdução, “Meu encontro sabe a terra e a comunhão”) (LUCCHESI 1987).

*Patmos e outros poemas de Hölderlin* (1987) compõe-se de cinco partes: I – Prefácio: Hölderlin no advento do perdido; II – Introdução: O meu encontro sabe a terra

e a comunhão; III – A mandala e o mito da errância: O enigma e a forma; IV – Poemas de Hölderlin; V – Posfácio (este dividido em um texto ensaístico em prosa poética intitulado “Rumo a Patmos” e o poema “Canto final”. O Sumário recebe um título: “Itinerário da viagem”. Este expressa com maior nitidez, como veremos, a concepção que Lucchesi adota como norteadora da configuração geral de seu livro.

A obra traz os poemas de Friedrich Hölderlin traduzidos sem a apresentação dos originais alemães. Tal procedimento, embora legítimo e, dadas eventuais contingências limitadoras de caráter editorial, não necessariamente merecedor de reprovação, em todo caso motiva, em alguns, certa percepção de que o tradutor estaria praticando uma assimilação e utilizando-se da poesia de outrem (apenas) para fazer (mais d)a própria.

Tal é a perspectiva, por exemplo, de Ana Cristina Cesar em “Bastidores da tradução” (1999), onde compara duas coletâneas de poesia traduzida (de autores variados) de Manuel Bandeira e Augusto de Campos. Ali, a poeta e tradutora começa por tecer o que chama de “observações evidentes” nos seguintes termos:

A antologia de Manuel Bandeira não é bilíngue e nela aparecem as traduções sem os textos originais. Estamos, na realidade, nos defrontando com um livro de poesias de Manuel Bandeira, cuja autoria é compartilhada com 57 poetas [...] (CESAR 1999: 399).<sup>13</sup>

O chamado “Canto final” é uma criação que mistura versos em português, grego, latim, alemão. Mescla versos de uma ode de Horácio, de poemas de Hölderlin, da *Divina Comédia* de Dante, da Bíblia, da segunda parte do *Fausto* de Goethe, etc. Lucchesi antecipa, assim, seu próprio percurso como poeta e tradutor dos anos seguintes, em que viria a, de fato, traduzir de diferentes línguas e incorporá-las também na criação poética própria. Não como pretextos para expor a própria lírica, mas como vozes com as quais julga proveitoso dialogar.

As partes e elementos de que se compõe *Patmos e outros poemas de Hölderlin* enfeixam-no numa construção poética que pretende pôr em movimento simultâneo poeta estrangeiro, poeta brasileiro e tradutor. Lucchesi reflete o itinerário percorrido num posfácio que se inicia com a seção “Rumo a Patmos” e exhibe quatro (fragmentos de) versos, do próprio Hölderlin, mas também de Ésquilo, Sá-Carneiro e Leopardi, para

---

<sup>13</sup> O poeta Armando Freitas Filho, organizador dos manuscritos para essa coletânea (e que publicara o artigo em questão já em 1988, entre os *Escritos da Inglaterra*, pela editora Brasiliense) de Ana Cristina Cesar, informa que ela o teria escrito entre 1979 e 1981.

chegar ao “Canto final” com nova fina rede de intertextualidade poética, conforme se observou acima.

O Prefácio “Hölderlin no advento do perdido” é o único não assinado por Lucchesi, mas por Dalma Braune Portugal do Nascimento, que o inicia afirmando: “Tangido pelas claves de Orfeu na poética tradução/recriação de Marco Americo Lucchesi, Hölderlin reilumina-se para mim (LUCCHESI 1987: 13). Acrescenta Nascimento algumas linhas adiante: “este jovem de somente 23 anos – acólito, também, do sagrado mistério da ‘Poiesis’ – recelebrou-me o reencontro”. Classificável, pelas categorias de GENETTE (1997) como um “prefácio alógrafo”, nota-se nele, entretanto, uma obstinada integração à densidade poética restante da empreitada, e a voz da prefaciadora vale como mais um elemento na polifonia composta pelo jovem poeta.

A página 25 do livro serve de portada para nova seção, a II – Introdução, que se faz acompanhar da frase “O meu encontro sabe a terra e a comunhão.” Anuncia-se com ele um fazer poético sobre o fazer tradutório. Contando com apenas dois parágrafos, o texto na página 27 assim se inicia:

O meu encontro com Hölderlin transmuta-se em vigilante desafio. De encantamento, paixão e aventura. Templo de uma dinâmica visceral. Reminiscência das razões de outrora. Que já não movem. Que não amparam. O barco da metafísica não suportou a intempérie dos mares. Foi singrar na incandescência de outro Sol (LUCCHESI 1987: 27).

A metáfora da viagem (expressamente sob o termo “itinerário”) já permeia essas primeiras linhas e aponta um Hölderlin também viajante: “Hölderlin, puro demais, sacro-sóbrio mareante, içou as velas para a meteórica viagem. Intrépido como o Ulisses dantesco.” (LUCCHESI 1987: 27).

Vemos que a rede de referências entrelaça não só a poesia do próprio autor alemão – aí com o adjetivo “sacro-sóbrio”, o hölderliniano *heilig-nüchtern* que desafia as traduções de “Hälfte des Lebens”, inclusive a de Marco Lucchesi (“Metade da vida”, LUCCHESI 1987: 57) – como ainda a obra de Dante, que emergirá também no Posfácio. Mas só será possível pelo gesto poiético presente de *Patmos e outros poemas...*, do fazer criador de Lucchesi.

O segundo parágrafo revela uma espécie de *Wanderjahre*, anos de necessárias andanças na formação do aprendiz de poeta Lucchesi:

O meu périplo inicia-se na fugaz passagem por Tübingen. Numa acolhedora mansarda em Torino. Nas águas densas de Itacoatiara. E a Quaternidade se completa nas tardes

amenas, que me ensinaram o pôr-do-sol, “tornando didático o absoluto”. Encontro permanente. Da leitura de Nise da Silveira. De Artaud e Strindberg (LUCCHESI 1987: 27).

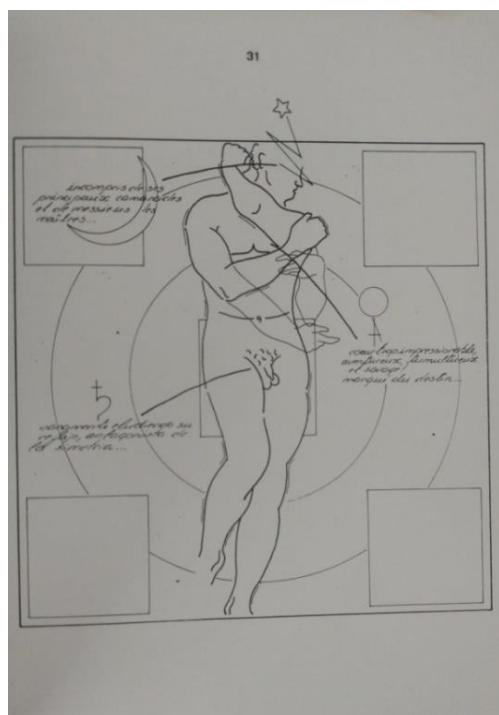
Também chama a atenção nessa passagem a referência a outros expoentes da literatura mundial (Antonin Artaud, August Strindberg) igualmente vitimados por doença psíquica como Hölderlin, bem como aos estudos da renomada psiquiatra Nise da Silveira (1905-1999), interlocutora de Jung e introdutora da abordagem deste no Brasil.

Os nomes vão se sucedendo, com Qorpo-Santo, Rilke, Borges, Drummond, sendo a relação com tais leituras apenas fragmentariamente esboçada em frases nominais curtíssimas. A sucessão vertiginosa impede a localização precisa da matéria que serve à formação do poeta:

O meu encontro é atual. Marcado pelos livros, pelo meio-dia. Oleiro de vento. Percorro com Thoreau o sagrado e o incerto deambular dos mais vastos horizontes. Da intuição Vichiana a Farias Brito. No caleidoscópio de nossas buscas essenciais. Hölderlin, o sacerdote da Barca Solar, vem da obscura memória dos deuses e dos séculos. Vem das Grandes Amizades. *To the happy few* (LUCCHESI 1987: 27).

O poeta-tradutor alude à companhia dos filósofos de diferentes procedências e orientações (Thoreau, Vico e Farias Brito) e em seu agora autoproclamado “caleidoscópio” as referências se misturam, com Hölderlin assumindo a posição de um sacerdote da Barca Solar – numa inusitada remissão à mitologia egípcia. E é difícil desvendar de que “happy few” se trata a frase final. É “To the happy few”, por exemplo, que Stendhal dedica diferentes obras suas como *Le rouge et le noir* ou sua *Chartreuse de Parme*. Genette afirma ter sido tomada de *Henry V* (4.3.60), de Shakespeare, porém por intermédio do *Vicar of Wakefield*, romance do irlandês Oliver Goldsmith lido pelo autor francês (GENETTE, [1987] 1997: 127, nota 8).

Já a parte III do livro compõe-se apenas da página-título “A mandala e o mito da errância / o enigma e a forma” e, duas depois, de uma “arte” de Luiz Alberto Lorena com trechos manuscritos de *Un tal Lucas*, de Julio Cortázar (em francês e com a intertextualidade marcada em relação ao Maurice Fourré com seu romance-poema surrealista *La Nuit du Rose-Hôtel*). Além desses, fragmento de dois versos do “Zipper Sonnet”, presente no mesmo *Un tal Lucas*.



**Fig. 2:** Página 31, conteúdo único da seção  
 “A mandala e o mito da errância / o enigma e a forma”

A parte IV é efetivamente a dos “Poemas de Hölderlin”, que nessa seleção totalizam nove – número que coincide com o de Manuel Bandeira, o qual dera ao poeta suábio boa representatividade entre seus *Poemas traduzidos*, de 1945, só menor que a conferida a Juan Ramón Jiménez (com 32 composições). Um terço desses são coincidentes entre os dois poetas-tradutores: “Pôr-do-Sol” (assim o intitula Bandeira na primeira edição; nas posteriores, “Pôr de sol”, “Metade da vida” e “Canto do Destino de Hipérion” (em Bandeira, “destino” grafado com inicial minúscula e o nome Hiperion sem acento) (cf. RONDINELLI 2015: 236).

Conforme explorei no âmbito de minha tese (RONDINELLI 2015), não só quanto a esse pormenor, mas também por certas escolhas tradutórias, Lucchesi, de modo deliberado ou não, presta certo tributo ao amplamente consagrado tradutor pernambucano que o precede. É o caso, apenas para citar um exemplo, da frase nominal que abre o poema “Metade da vida” [“Hälfte des Lebens”], não só prescindindo da forma verbal alemã “hängel” como também isolando o idílio retratado com uma pausa maior, o ponto no lugar da vírgula do alemão. Comparemos os três versos iniciais em Hölderlin, Bandeira e Lucchesi:

**Hälfte des Lebens**

Friedrich Hölderlin, 1802-1803

Mit gelben Birnen hängen  
 Und voll mit wilden Rosen  
 Das Land in den See,

**Metade da vida**

[trad. Manuel Bandeira]

Peras<sup>14</sup> amarelas  
 E rosas silvestres  
 Da paisagem sobre a  
 Lagoa.

**Metade da vida**

[trad. Marco Lucchesi]

As peras amarelas  
 e as rosas silvestres  
 à beira do lago.<sup>15</sup>

Outro poema que constitui retradução brasileira por Lucchesi é “Canto do destino de Hipérion” (p. 41), este sucedendo as iniciativas de Manuel Bandeira (“Canto do destino de Hiperion”, 1945) e Mário Faustino (“Canção-do-destino de Hiperião”, 1956) (RONDINELLI 2015). As escolhas tradutórias do poeta fluminense coincidem com as de Bandeira em número significativamente maior que com as de Faustino.

A iniciativa das retraduições acaba por consistir aspecto especialmente importante no conjunto desse livro, a despeito de uma qualidade hesitante (que, afinal, o levará a efetuar modificações para publicação posterior, em *Faces da Utopia* (1992), como veremos adiante), por apresentar o poeta-tradutor destacado do conjunto de citações,

---

<sup>14</sup> Emprego aqui a grafia do poema com a correção efetuada por Bandeira sobre o famoso erro tipográfico de “heras”, em vez de “peras”, que passa a figurar a partir da terceira edição dos *Poemas traduzidos*, de 1956.

<sup>15</sup> Na antologia *Faces da Utopia*, que Marco Lucchesi publica em 1992 (e inclui, além de Friedrich Hölderlin, amostra de poesia de João da Cruz, Francisco Quevedo e Georg Trakl, num projeto completamente distinto do original do *Patmos e outros poemas...*, de 1987), aparecem suprimidos os artigos definidos femininos dos dois primeiros versos, o que os torna ainda mais próximos dos bandeirianos (RONDINELLI 2015: 255).

textos de prosa poética e elementos paratextuais em geral de *Patmos e outros poemas de Hölderlin*.

O conjunto de poemas traduzidos na parte IV é aberto com “Sócrates e Alcebiades” [“Sokrates und Alcibiades”] (p. 35), ode breve de 1798, momento em que Friedrich Hölderlin já se encontra em Frankfurt, como preceptor na casa dos Gontard e amante de Susette, a esposa do banqueiro a quem identifica a Diotima socratiana.

“Brevidade” [“Die Kürze”], na página seguinte, é outra ode breve, do mesmo ano e da mesma fase, e tematiza a efemeridade da vida jovem e venturosa. Seus dois versos finais, “[...] a terra é fria, e a ave noturna sobrevoa importuna ao teu olhar”, recebem perspicaz tradução de Lucchesi, que produz uma notável rima interna com “noturna”/“importuna” [os dois versos finais em alemão são “Und der Vogel der Nacht schwirrt unbequem vor das Auge dir” (HÖLDERLIN apud SCHMIDT 1999: 199)]. Na retradução em *Faces da Utopia*, porém, Lucchesi substitui “importuna” por “sinistra”.

O poema seguinte da coletânea é “Infância” (p. 37), tradução mais livre – com uma “liberdade” que, de resto, predomina na obra – de “Da ich ein Knabe war” (que se verte mais diretamente como “Quando eu era um menino”), e integra-se ao conjunto não apenas pela data de composição por Hölderlin, estimada por Jochen Schmidt como sendo também do ano de 1798, mas pela temática recorrente a que, como veremos, o próprio poeta-tradutor aludirá em seu Posfácio.

A quarta tradução nesse volume (p. 39) é a de uma das muitas versões produzidas por Hölderlin sob o título “Diotima”, esta de 1797. Ao mesmo tempo em que o eu lírico se dirige à figura idealizada da conhecedora do verdadeiro amor, personificada na amante Susette Gontard, recoloca o tema do divórcio entre os deuses e os homens, que reaparece contundente no “Hyperions Schicksalslied”, o “Canto do destino de Hipérion” que Lucchesi exhibe traduzido na p. 41 da coletânea, bem como, antes dele, “Pôr do sol” (p. 40), retradução – como já se afirmou acima – de “Sonnenuntergang”, de 1798, posterior à iniciativa de Bandeira.

Após “Patmos”, há ainda “Metade da vida” [“Hälfte des Lebens”] na página 57, acima mencionada, outra composição fundamental de Friedrich Hölderlin no período. Como último poema traduzido, temos “Primavera” (p. 58), tradução de uma das diversas versões de “Der Frühling” criadas pelo poeta alemão. Nesse caso, com a assinatura final com pseudônimo, típica do período da loucura e de outros “Der Frühling”, “Com humildade, Scardanelli” [“Mit Untertänigkeit, Scardanelli”], o poema diverge do

apresentado na organização de Jochen Schmidt, ali não assinado e sem datação precisa, localizada como provavelmente em algum momento entre 1825 e 1840 (HÖLDERLIN 1999: 456).

Conforme se viu, o sumário nomeia um “Itinerário da viagem”. Assim, como a parte seguinte do volume é intitulada “Rumo a Patmos”, damos conta de que o topônimo anunciado no título do livro e homônimo do célebre poema de Hölderlin traduzido entre as páginas 42 e 56 não é destino alcançado ao final da seleção, mas aparece retomado com o anúncio de “V – Posfácio / Rumo a Patmos / Canto Final (o Tempo e a Máscara)”. O Patmos de Lucchesi é uma retomada do de Hölderlin. O leitor toma “Rumo a Patmos” (primeira subseção desse posfácio) como uma única página com citações de Hölderlin, Ésquilo, Sá-Carneiro e Leopardi, a saber,

“Faltam nomes sagrados”  
(Hölderlin – “Heimkunft”<sup>16</sup>)

“Sofrer para compreender”  
(Ésquilo – *Agamenon*)

“É como a idéia do Norte,  
preconcebida,  
que sempre me acompanhou...”  
(Sá-Carneiro – “Ápice”)

“... Assim eu nesta  
imensidão mergulho o pensamento  
e o meu naufrágio é doce neste mar”.  
(Leopardi – “O infinito”)

Os fragmentos de grandes expressões líricas através de tempos e lugares diferentes da tradição literária ocidental, mais que uma mera página de citações, servem como pontos de partida para nova espécie de ensaio poético que constitui o texto entre as páginas 65 e 77, onde Lucchesi traça seu percurso pela poesia de Hölderlin, bem como as outras leituras que vão em sua “bagagem” de jovem poeta e multi-interessado leitor: Klopstock, Goethe, Kafka, Rilke. Do pré-socrático Heráclito até Nietzsche (término da viagem/início de novo percurso). Rousseau e Artaud. Dante e Leopardi.

---

<sup>16</sup> Nesta transcrição, normatizei os títulos, diferenciando os de poema daquele do drama de Ésquilo; no livro de Lucchesi, por algum descuido editorial, aparecem todos apostos ao nome do autor, tudo em itálico).



A técnica, lembrando a da colagem, denota um trabalho que se experimenta, tateando, no amplo universo da lírica ocidental de épocas variadas. A isso se alia uma poesia própria incipiente, enquanto as traduções (no caso de Hölderlin, algumas retraduições) são tentativas de vencer um processo de formação, caminho a ser trilhado.

Numa articulação de referências diversas, continua o poeta-tradutor: “[...] sua poesia torna-se pneumática, num sopro amplo, jamais sonhado por Klopstock, elevando-se do abismo aos céus. Poeta de grandes altitudes, Hölderlin clama por um par de asas.” (p. 68). Então, antecipa o fecho do percurso:

À procura dos gigantes, após o dilúvio universal, Hölderlin vai percorrer a Atlântida-matriz, a riqueza das fontes e dos palácios cipriotas, a Hélade, que Winckelmann ressuscitava, para chegar finalmente à ômega, a ilha de Patmos, rumo ao naufrágio pressentido. Mas Patmos-Ítaca-Jerusalém não se atinge apenas com base na apreensão dos universais fantásticos. Patmos é a parusia do saber poético (LUCCHESI 1987: 67).

Convém nos determos na última oração, “Patmos é a parusia do saber poético”. A despeito de haver ao longo do livro outras falhas tipográficas, o uso do termo “parusia” sem o acento no *u* pode ter sido intencional, como forma de aproximá-lo do originário grego *παρουσία*, que para além do sentido restrito que se lhe atribui hoje (nos dicionários *Aurélio* e *Houaiss*, por exemplo, “parúsia” é definida como “volta” ou “segunda vinda” de Jesus Cristo à terra), significava no grego antigo “chegada”, “advento”, bem como “presença” (BAILLY 1935: 1494).

O itinerário de Hölderlin-Lucchesi segue uma linha cronológica de bem poucas datas explícitas: as exceções são o “18 de Brumário” (do calendário da Revolução Francesa), na p. 70, bem como as de morte de Susette Gontard (22 de junho de 1802, na p. 73), Goethe (1832, na p. 76) e de Hölderlin (julho de 1843, na p. 76). E não se limita a arrolar fatos da biografia e obra do poeta suábio, mas relaciona-os a um conjunto de referências da literatura ocidental da Antiguidade ao século XX. Também serve à exposição de temas recorrentes da poesia do alemão:

Aflora-lhe – antes da chegada ao porto de Patmos – uma vocação plena de enlace à comunidade (*Gemeinschaft*), de origem comum, de pátria, envolvida pela natureza e pela infância – num idílio constante de nostalgias e regressos à Terra-Mãe (LUCCHESI 1987: 69).

Tal recorrência é também atestada na seleção dos poemas que Lucchesi traduz. Ela inclui “Infância” (“Da ich ein Knabe war”) e “Primavera” (“Der Frühling”). Além disso, a presença de uma das versões de “Diotima” aparece justificada pela afirmação

Hölderlin está na casa de Ágaton e aplaude o discurso de Sócrates. Diotima fixará o limite entre o uno e o todo, entre a harmonia e o caos. Entre o mundo das Formas, que jaz no passado, na era dos gigantes e na infância, e o mundo selvagem e agora, Diotima-Ômega representará a ponte para a restauração eterna da exemplaridade (LUCCHESI 1987: 71).

E assim prossegue a exploração de Lucchesi sobre o “tema” Diotima, que se desdobra ainda em uma “Diotima-Beatriz, deslocando a impossibilidade dos planos, reflexo do espelho divino, e a ameaça do abismo, atualizando as potências poéticas vitais” e

uma Diotima-Mandala, do círculo solar, que se extinguirá em Patmos. A mesma que Artaud, em 1936, iria encontrar e perder entre os mexicanos. Diotima-reminiscência. Diotima-Forma. Diotima-*Arché*: “Unser Himmel wird bestehen!” (LUCCHESI 1987: 71).

Nessas linhas, Lucchesi intensifica a mistura de referências, e somente um conhecedor da sucessão de versões de “Diotima” – a célebre estrangeira da Mantineia do *Banquete* de Platão que fala sobre a verdadeira natureza de Eros e figura ancestral com quem Hölderlin identifica a amante Susette Gontard, esposa do banqueiro de Frankfurt em cuja casa o poeta é preceptor – saberá que se trata da versão fragmentária de 1796, diversa da traduzida nesse livro por Lucchesi, a de 1801.

Pouco adiante, lemos que

Patmos se aproxima mais veloz de Homburg. Visões fulminantes, múltiplas, caleidoscópicas, desafiando a relação entre o conteúdo e a forma. Os heróis não ressuscitaram. [...] Diotima-Mandala está desfeita. Fortifica-se a trágica consciência de Hipérion, pois o sol

*“... já está longe,  
onde as gentes mais devotas ainda o sabem honrar”*  
(LUCCHESI 1987: 73; itálico do autor).

Nessa passagem, vemos o poeta fundir obras distintas da criação de Hölderlin e traduções distintas do próprio Lucchesi. O fragmento é extraído do poema “Pôr-do-sol” (“Sonnenuntergang”), de 1798, que aparecera traduzido na página 40 do livro. Ao mesmo tempo, ele está associado ao herói-protagonista Hipérion do romance epistolar escrito pela mesma época, que por sua vez traz o poema que será focado poucas linhas depois, o célebre “Canto do destino de Hipérion” (o “Hyperions Schicksalslied”, traduzido logo após “Pôr-do-sol”, na página 41 do mesmo volume), como vimos.

Assim figuram então na mesma página 73 as considerações de Lucchesi, repletas de frases nominais (com exceção da primeira), reimprimindo uma voz de poeta aos passos do percurso:

A Canção do Destino de Hipérion sela toda e possível arqueologia do métron. O verso e o universo irremediavelmente separados. O domínio absoluto do fenômeno e a morte dos heróis. A transcendentalidade trágica. O exílio humano da convivência com os deuses. A elegia do ser ante a força devoradora do nada. [...] O ócio dos gênios celestes e a vida dos homens tragada de forma impiedosa pelo abismo do não ser (LUCCHESI 1987: 73-74).

Apenas mais duas frases e estamos diante de versos de outro poema fundamental de Hölderlin, “Metade da vida” (traduzido por Lucchesi antes na página 57). Numa associação inusitada e original entre este e o “Schicksalslied”, o poeta-tradutor fluminense funde sentença sua aos quatro versos que iniciam a segunda estrofe de “Hälfte des Lebens”:

Uma fase de dramáticos contrastes, que conduz à cisão, à Moira e ao sentimento do naufrágio;

“Ai de mim! Onde irei colher, se  
for inverno, as flores, e onde  
os raios de sol  
e as sombras da terra?” (LUCCHESI 1987: 74).

Assim prossegue a construção do poeta-tradutor até o final de seu “itinerário”. O último parágrafo faz a ligação prenunciada ao longo do ensaio, com o advento da escrita de Nietzsche. Os dados biográficos do final da vida de Hölderlin – a loucura irreversível, a poesia assinada por pseudônimos como Buonarotti e Scardanelli, a habitação na casa dos Zimmer junto ao rio Neckar – de todo modo, aparecem mais delineados, numa linguagem agora com domínio de frases verbais:

Dante será outro após a Viagem. Hölderlin não ficará ileso de sua trágica odisseia, antes sofrerá uma visceral metamorfose. Hölderlin naufraga e emerge Scardanelli. Arranca do piano sons extraordinários. Já é outra a sua caligrafia. A linguagem – numa ânsia pós-babélica – é a reunião de grego, alemão e latim. Recordar-se de Schiller. Falta da Primavera. Vaga recordação de Diotima. Da famosa torre vê o Neckar. Pervaga ocasionalmente. Escreve sem cessar. Composições refletindo o ego estilizado, o abandono do sol e a morte de Diotima. Scardanelli sonha com a idade pretérita e o temor dos primeiros homens. Goethe morre em 1832. Hölderlin, em julho de 1843 (LUCCHESI, 1987, p. 76).

O papel de Nietzsche aparece destacado pelo poeta-tradutor, incluindo uma citação do *Crepúsculo dos ídolos*:

Um ano mais tarde nascia Nietzsche e com ele o término de um milênio. Hölderlin, Cordeiro da modernidade.

“O Mundo-Verdade terminou abolido. E que mundo restou para nós? O Mundo das aparências? Mas não, se com o Mundo-Verdade extinguirmos o Mundo das Aparências!” (LUCCHESI, 1987, p. 76-77).

E, bem no centro da última página desse Posfácio, mais um elemento inusitado no texto. Em letras maiúsculas e na forma de uma quase-dúvida: “‘INCIPIIT ZARATUSTRÄ’(?)”. Se aí se inicia (a problemática de) [*Assim falou*] *Zarathustra*, como se indaga o poeta, estamos diante da abertura de um novo percurso, agora a partir de Friedrich Nietzsche, ele próprio um entusiasmado leitor do autor de “Patmos” e no final da vida igualmente condenado à loucura, de quem OTTMANN (1999) afirma:

Nietzsche reformulou a questão alemã-grega de Hölderlin: “Quando aparecerás por inteiro, alma da pátria?” Como Hölderlin, Nietzsche estava em busca do “Delos” e da “Olympia” dos alemães. Estes não estavam ainda achados, assim como a alma dos alemães ainda não havia aparecido por inteiro (OTTMANN, 1999, p. 76).<sup>17</sup>

## 4 Final: aurora(s) de Patmos

O “Canto final”, que ocupa as páginas 82 e 83, é mais uma vez de desafiadora interpretação, dada a fusão das inúmeras referências, num momento em que o “itinerário” perde qualquer linearidade cronológica. Aqui, a composição, na íntegra:

### CANTO FINAL

Para Zoé Stepanov

O ocaso flameja  
 no espelho das águas  
 – memória recente,  
 fatais travessias,  
 5 e wendelt zur Klarheit,  
 euch, liebende Flammen,  
 nas luminescentes  
 pupilas antigas,  
 apaga este fogo  
 10 nas águas lustrais.

<sup>17</sup> No original: „Nietzsche stellte Hölderlins deutsch-griechische Frage neu: “Wann erscheinst du ganz, Seele des Vaterlands” Wie Hölderlin, so war Nietzsche auf der Suche nach dem “Delos” und dem “Olympia” der Deutschen. Sie waren noch nicht nicht gefunden, so wie die Seele des Vaterlands noch nicht als ganze erschienen war.“

In coelo tonantem  
 credidimus Jovem:  
 – do ventre noturno  
 florescem naufrágios.

- 15 Da barca solar  
 recolho centelhas,  
 da Mística Rosa,  
 aromas de outrora,  
 do pranto de Ceres,  
 20 o trigo sagrado.

Oimóí, phorémetha!  
 Ora, Diotima!

- Hó Méter, Hó Bíos;  
 Doctor Marianus:  
 25 Ist die Aussicht frei?  
 Vai a doce nave,  
 mistério celeste,  
 rumando ao acaso,  
 percorre galáxias,  
 30 eterna colheita  
 de flores e peixes  
 e manso perdão.

- Es schwinden, es fallen  
 die leidenden Menschen:  
 35 Ora, Diotima!  
 Oh! soror mea sponsa,  
 Méter kaí Bíos!

- Fatti non foste a  
 viver come brutti  
 40 plangente luzerna  
 em céu estrelado.

- Ah! Bestraft die Schmach,  
 die euch angetan,  
 gementes et flentes,  
 45 retirai agora  
 o cetro e o timão  
 Ora, Diotima!

Apólloni eyzanto,  
 ah! kathareýei,  
 50 ciprestes, jacintos,  
 viagens: Brasil  
 e Jerusalém,  
 pois Delfos não sei,  
 não vou decifrar.

55 Aurora de Patmos  
 mortal primavera!

Acompanham, portanto, o poeta-tradutor nessa última etapa de seu périplo, citações do Fausto II (v. 5-6, 24-25), fragmentos de uma ode de Horácio (v. 11-12), do “Hyperions Schicksalslied” (v. 33-34), do *Cântico dos cânticos* (v. 36), da *Divina Comédia* (v. 38-39), do libreto de *Lohengrin* (v. 42-43), da oração “Salve Regina” (v. 44), bem como outros estilhaços de composições poéticas variadas.

A última página do volume propriamente integrante desse percurso é a 85 (não numerada) composta de parte da ilustração da capa e de dois versos do poema de Novalis do ano de 1800 considerado programático para a poesia universal progressiva: “Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren / Sind Schlüssel aller Kreaturen” [“Quando não mais números e figuras / Forem a chave de todas as criaturas”]. A orientação para o primeiro romantismo alemão também não destoa desse processo que abre o fazer poético (e tradutório) para a crítica sobre si mesmo.

“Coda”, seção que fecha o livro *Sphera*, de 2003, publicado concomitantemente à tradução de poesia de Lucchesi para o alemão (*Erwartungslicht*, a que aludimos anteriormente), traz um poema dedicado a Meyer-Clason, escrito diretamente em alemão: “Ein Himmel”. Em *Sphera*, ele aparece sucedido por uma autotradução de Lucchesi: “Um céu” (a que chama de “versão literal” e dispõe em versos separados por travessões). O poema atesta a presença de características que ao longo dos anos acabam se consolidando na lírica do poeta fluminense – sobretudo os versos breves multirreferenciais – que já se prenunciavam no pequeno volume de 1987 (cf. “Canto final” acima):

EIN HIMMEL

Der Wortfluss  
 und das Helle

Wasser des Denkens

Zwei Sprachen und

Ihre Flügel:

Die alt-

geträumte

Babel

Die neu-

gegründete

Sion

Und derselbe

Wortfluss atmet

Die Entfernung:

Die Tränen

von Camões

und die Luft

der Sertões

(das

Erdgeschriebenenwasser!)

Der Abgrund

und die schwin-

delnde Rettung und

Gefahr

Das erste

Wort des Himmels

Das ungeborene

Antlitz

Wasser für

Deinen Tiefsemantisch

-Garten

wo die Uardi

Rosa strahlt

Ein Himmel  
und zwei Länder

Ein Himmel  
aus dem  
neuen [*sic*]  
Gestirne blühen (LUCCHESI 2003: 121-123)<sup>18</sup>

De *Patmos* a essa *Erwartungslicht*, já não se está mais tão distante do que se lê no recente *Clio* (2014), entre outros poemas de versos breves, sem pontuação, diluindo referências, encontramos um hoje típico lucchesiano “Não dormir”:

eu me dissipo  
nas coisas  
que congrego (LUCCHESI 2014: 83)

Ou ainda, com “Tigrina”:

a noite escura  
das origens  
tecida em amárico  
ou tigrina  
a língua de babel  
:  
e a cada pedra  
o fervor  
das palavras (LUCCHESI 2014: 74)

---

<sup>18</sup>A autotradução: “CÉU (versão literal) – a Curt Meyer-Clason – O rio-palavra e as águas claras do pensamento – Duas línguas e suas asas: – A antiga entressonhada Babel e a nova entretecida Sião – E o mesmo rio-palavra respira essas distâncias: as lágrimas de Camões e a brisa dos Sertões (água escrita de terra!) – o abismo e a vertigem do risco e do socorro... – O verbo celeste – E o rosto inascido... – Água para o teu fundo semântico jardim, onde brilha a Rosa Uardi... – Um Céu e duas pátrias – Um Céu em que florescem estrelas novas” (LUCCHESI 2003: 125).



Patmos é local de degredo e revelação. A paradoxal “mortal primavera” ao termo do “Canto Final” (LUCCHESI 1987: 82) é identificada à “aurora de Patmos” – momento, com efeito, ambivalente, podendo ser tanto a das primeiras luzes do início de viagem quanto a do sol poente ao termo de percurso. Porém, o que temos ali é estação, primeira parada de um longo percurso que se abre.

Da empreitada de um poeta-tradutor em formação – numa *poíesis* que se pretende bastante diferenciada, compreensivelmente de resultados ainda incipientes – ao trabalho do artista reconhecido e consolidado vão-se três décadas. *Patmos e outros poemas de Hölderlin* coloca-se, portanto, como proposta de uma *Erfahrung* na forma de itinerário, exercício por vezes próximo à colagem, à acabada experimentação.

## Referências bibliográficas

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Perfil de Marco Lucchesi disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/marco-lucchesi>>. Acesso em: 31 jan. 2018.
- ARISTOTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril, 1984.
- ANDRADE, Fábio C. *A transparência impossível – Lírica e hermetismo na poesia brasileira atual*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- ASEFF, Marlova G. *Poetas-tradutores e o cânone da poesia traduzida no Brasil*. Tese de doutorado. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- AZENHA JR., João. Robert Schumann e a tradução: criação poética, simultaneidade e movimento. *Pandaemonium Germanicum*, v. 15, n. 19, p. 213-230, jul. 2012. São Paulo: FFLCH/USP.
- BAILLY, Anatole. *Dictionnaire grec-français*. Paris: Hachette, 1935. p. 1580-1582. Disponível em: <<https://archive.org/details/BaillyDictionnaireGrecFrancais>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BANDEIRA, Manuel [1945]. Poemas traduzidos. In: \_\_\_\_\_. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BANDEIRA, Manuel [1954] *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BERMAN, Antoine. *A prova do estrangeiro*. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.
- CAMPOS, Augusto de. “Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora”. In: *Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora*. Cadernos VivaVoz. Belo Horizonte: Laboratório de Edição da FALE/UFMG, 2011.
- CESAR, Ana Cristina. *Crítica e tradução. Literatura não é documento / Escritos no Rio / Escritos da Inglaterra / Alguma poesia traduzida*. São Paulo: Ática, 1999.
- FAUSTINO, Mário. *Poesia completa/Poesia traduzida*. Org. Benedito Nunes. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- FLUSSER, Villém. “A arte: o belo e o agradável”. Tradução de Rachel Cecília de Oliveira Costa. *Artefilosofia*, UFOP, n. 11, p. 10, 2012.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- GENETTE, Gérard. [1987]. *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. Translated by Jane E. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- HÖLDERLIN, Friedrich. *Die Gedichte*. Org. Jochen Schmidt. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel, 1999.
- HÖLDERLIN, Friedrich. *Poemas*. Tradução e introdução de José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- LUCCHESI, Marco Americo. *Patmos e outros poemas de Hölderlin*. Niterói: Grupo Setembro, 1987.
- LUCCHESI, Marco Americo. *Erwartungslcht*. Tradução e edição de Curt Meyer-Clason. Curitiba/Berlin: Leonardo Verlag, 2003.
- LUCCHESI, Marco Americo. *Faces da Utopia*. Niterói: Cromos, 1992.
- LUCCHESI, Marco Americo. *Sphera*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- LUCCHESI, Marco Americo. *Clio*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.
- NOVALIS [1798]. *Pólen*. Fragmentos, diálogos, monólogo. Tradução, apresentação e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Iluminuras, 1988.
- OTTMANN, Henning. *Philosophie und Politik bei Nietzsche*. Berlin/New York: De Gruyter, 1999.
- RONDINELLI, Marcelo. *Hiperion, Hiperión, Hiperion, Hiperião. Destinos e constelações de um Hölderlin (re)traduzido no Brasil*. Tese de Doutorado. 420 f. Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- SCHMIDT, Jochen. *Hölderlins geschichtsphilosophischen Hymnen: “Friedensfeier” – “Der Einzige” – “Patmos”*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990.
- STIERLE, Karlheinz. “Dichtung und Auftrag: Hölderlins Patmos-Hymne”. In: *Hölderlin-Jahrbuch* 22 (1980-1981). Tübingen: Hölderlin-Gesellschaft, p.47-68.
- TRAKL, Georg; RILKE, Rainer M. *Poemas à noite*. Tradução de Marco Lucchesi. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.

Recebido em 26 de novembro de 2017  
Aceito em 6 de fevereiro de 2018

# Índices do pensamento mítico em Walter Benjamin

Indications of mythical thought in Walter Benjamin

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837213499>

Georg Otte<sup>1</sup>

Bianka Teixeira de Andrade Silva<sup>2</sup>

**Abstract:** While disputing the supposed overcoming of myth in the modern world and the validity of the *mythos-logos* dichotomy, this paper suggests an approximation between the categories of mythical thought enumerated by Ernst Cassirer and the work of Walter Benjamin, represented here especially by the author's youthful writings, which make up his philosophy of language. More precisely, other essays and books of his will be resorted to in order to suggest this thinker's abundance of material as a profitable field for the study of myth.

**Keywords:** Benjamin; mythical thought; Cassirer.

**Resumo:** Contestando a suposta superação do mito na modernidade e a validade da dicotomia entre mito e *logos*, este artigo propõe aproximações entre as categorias do pensamento mítico enumeradas por Ernst Cassirer e a obra de Walter Benjamin, aqui representada especialmente pelos textos de juventude do autor que compõem sua filosofia da linguagem. De maneira mais pontual, recorrer-se-á, ademais, a outros ensaios e livros de sua obra, intencionando sugerir a abundância de material do pensador como um campo profícuo para o estudo do mito.

**Palavras-chave:** Benjamin; pensamento mítico; Cassirer.

## As formas informes de Walter Benjamin e suas repercussões

*Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.*

(Guimarães Rosa)

Pontas de mistério são marcas recorrentes tanto na obra de juventude quanto na obra tardia de Walter Benjamin, a exemplo do *iceberg* mencionado como imagem do pequeno

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Av. Presidente Antonio Carlos, 6627, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Email: georg.otte@uol.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Av. Presidente Antonio Carlos, 6627, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. Email: biankandrade@gmail.com

fragmento visível em comparação com a “poderosa massa submarina” (BENJAMIN 1994a: 109); do pensamento que, quando para “bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada” (BENJAMIN 1994d: 231); da força germinativa preservada nas “sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides” (BENJAMIN 1994b: 204) ou, ainda, do “genuíno parentesco” (BENJAMIN 2011c: 17) que os cacos de um mosaico estabelecem, uma vez aproximados sobre a mesma pasta de vidro. Assim, o “transcendente” em Benjamin assumiria o sentido daquilo que sobrepuja a natureza sensível das coisas, em consonância, a propósito, com a etimologia da palavra, que tem origem no latim *transcendēre* “passar subindo, atravessar, transpor”. (HOUAISS; VILLAR 2009: 1866)

Essa transcendência, porém, não fica inacessível em função de sua intangibilidade, porque as pontas desses mistérios são perceptíveis e guardam a potência do todo do qual se desprenderam. Desse modo, o que está oculto permanece salvo pelos vestígios que dele se descortinam; afinal, os fatos – como propõe a epígrafe – guardam também o que não estamos vendo. Assim, a começar por essa espécie de “faculdade metonímica” e unindo-a à lei da concrecência, à convergência entre tempo e espaço, à valorização de configurações particulares, à sensorialização, à imediatidade, à negação do esquema de causa e efeito e ao juízo analítico, este artigo empreende um trajeto constelar em direção aos índices do pensamento mítico passíveis de serem observados nos escritos de Walter Benjamin. Do todo de sua obra, selecionaram-se as partes que compõem sua filosofia da linguagem para se traçar o caminho deste artigo. Outros textos poderão ser evocados quando se fizerem pertinentes. Antes, porém, de se incorrer nessa análise, se justificará como os procedimentos ensaísticos não-convencionais do autor influenciaram a busca pela publicação de seus escritos e, curiosamente, como um dos eventos envolvendo essa busca acabou se transformando em um contrassenso, dado o percurso que seguiu a obra de um filósofo que se recusou a publicar Benjamin.

A escrita benjaminiana e sua atitude assistemática e linguagem aporética renderam-lhe alguns malogros, como a rejeição de sua tese de livre docência *Origem do drama trágico alemão* pelo Departamento de Estética da Universidade de Frankfurt, em 1925. Mais do que provar o estranhamento resultante de seus escritos em seu tempo, os eventos de reprovação de seus trabalhos indicam a afinidade de Benjamin com uma forma de expressão diferente da tradicional e, além disso, com uma conduta especulativa que

assume elementos desprezados pela academia e preserva certa inesgotabilidade das questões perquiridas. Tais atributos conferem poeticidade à obra do autor e, em consequência, promovem rechaço em leitores que admitem como válida apenas a escrita acadêmica padrão e suas pretensões à objetividade e ao caráter científico de seus procedimentos.

A esse respeito, sugestivamente, Adorno, em nome dos seus colegas frankfurtianos, se recusou a publicar a primeira versão do ensaio sobre Baudelaire pelo fato de o texto não seguir uma rota de investigação usual (cf. OTTE 2007). A recusa demonstra que a Teoria Crítica, elaborada sobretudo por Max Horkheimer nos anos 30, embora questionasse não apenas o modo de produção capitalista, como também a própria relação entre teoria e prática, não afetava a forma da escrita até então. A carta de 10 de novembro de 1938, na qual Adorno justifica a não publicação do ensaio de Benjamin, culmina na frase “A determinação materialista de caracteres culturais só é possível quando intermediada pelo *processo total*.” [“Die materialistische Determination kultureller Charaktere ist möglich nur vermittelt durch den *Gesamtprozeß*.”] (SCHOLEM; ADORNO 1966: 785, tradução nossa). Todavia, *depois* do suicídio de Benjamin, Adorno muda consideravelmente de postura e passa a elogiar a escrita do amigo em seu texto “O ensaio como forma” (2003: 22) como um bom exemplo de tal gênero textual, que careceria, segundo o intelectual, desprender-se da tradição para imergir em maior liberdade formal. Essa mudança deixa seus reflexos em sua própria escrita pós-guerra, notadamente na *Teoria estética*, onde a exigência da mediação cede a um estilo marcado por afirmações apodíticas e justapostas, justaposição que ele defende explicitamente no referido ensaio escrito em meados dos anos 50.

Entretanto, em 1938, na mencionada carta, a “teoria” postulada ainda não é “estética”. Para o Adorno dos anos 30, não basta elencar “Quadros Parisienses”, para citar a seção inicial das *Flores do Mal*, necessita-se que cada fato particular seja “intermediado” com a situação social em sua totalidade, sendo a teoria a ferramenta mediadora:

A “intermediação”, da qual sinto falta [...] não é outra coisa a não ser a teoria, descartada pelo seu trabalho. O descarte da teoria afeta a empiria e confere a esta, por um lado, um caráter falsamente épico e priva, por outro lado, os fenômenos percebidos apenas subjetivamente do seu peso propriamente histórico-filosófico. Podemos expressá-lo também da seguinte maneira: o motivo teológico de chamar as coisas pelo seu nome se inverte na apresentação admiradora da mera facticidade [in die staunende Darstellung bloßer Faktizität]. Dito de forma muito drástica, poderíamos dizer que o trabalho [sobre Baudelaire] se encontra na encruzilhada da magia e do positivismo, que é um lugar

enfeitado. Apenas a teoria está em condições de acabar com o feitiço: sua própria teoria rigorosa e, no bom sentido da palavra, especulativa. É nada mais do que sua teoria que faço valer contra o senhor. (SCHOLEM; ADORNO 1966: 786, grifo no original)

O constrangimento causado pela recusa é grande e se reflete na retórica de Adorno, segundo a qual Benjamin teria um potencial muito maior do que o apresentado em seu trabalho e que esse potencial chegaria a ser sufocado, inclusive pelo fato de Benjamin ter se sentido na obrigação de “pagar tributos ao marxismo”. (SCHOLEM; ADORNO 1966: 787) A rigor, nem se trataria de uma recusa, pois as discussões com Horkheimer e Leo Löwenthal, que teriam ocupado “semanas inteiras” – “die wochenlangen Diskussionen” – (SCHOLEM; ADORNO 1966: 788), teriam atrasado demasiadamente o prazo para imprimir o número da revista. O teor da carta se resume na frase “O trabalho não representa o senhor da maneira que ele tem que representá-lo.” (SCHOLEM; ADORNO 1966: 788)

Entre essa carta de 1938 e o mencionado texto “O ensaio como forma”, de meados dos anos 50 – de acordo com as notas editoriais do original alemão, o ensaio foi escrito entre os anos 1954 e 1958, sem ter sido publicado na época, ou seja, sua publicação aconteceu apenas em 1974, com a primeira edição do livro *Noten zur Literatur* (ADORNO 1981a: 697), no qual passou a ser o texto de abertura –, situam-se os “fragmentos” intitulados *Dialética do Esclarecimento (Dialektik der Aufklärung)* escritos por Adorno e Horkheimer em 1944, “num momento em que já se podia enxergar o fim do terror nacional-socialista” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 9). Escrita, portanto, sob o impacto da II Guerra Mundial e das notícias acerca dos campos de extermínio, a coletânea de ensaios gira em torno da pergunta “por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie[?]”, procurando diagnosticar os motivos que levaram à “autodestruição do esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 11). Vale ressaltar que não se trata de uma catilinária contra o racionalismo cartesiano, nem contra o empirismo de Bacon, mas de um esforço por demonstrar que desvios são intrínsecos a uma razão instrumentalizada, que, na prática social, desembocou, conforme a abordagem marxista dos autores, na “dominação do homem pelo homem” e nas diversas formas de alienação.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Quanto às quatro formas de alienação, cf. o capítulo XXIV dos *Escritos Econômico-Filosóficos* em Marx 1844.

A “aporia” que os autores enfrentam consiste no paradoxo de que a “liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor”, mas que ele contém, ao mesmo tempo, “o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte”. Trata-se de impulsionar a “reflexão sobre esse elemento regressivo” e de alertar para o “elemento destrutivo do progresso” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 13), sendo que esse alerta aponta diretamente para a ideia central das teses “Sobre o conceito de história” que Benjamin escreveu ainda em 1940, no ano do seu suicídio em decorrência da perseguição nazista.

Sem dúvida, a grande provocação do livro consiste na explicitação da relação dialética entre mito e esclarecimento. Tal provocação acaba por desvelar o questionamento do esclarecimento como berço da modernidade em seus aspectos científicos, tecnológicos e civilizatórios e por reaquistar uma categoria antes “descartada” quando os autores convocam o mito, o grande adversário supostamente vencido pelo esclarecimento. De certa maneira, o título do livro, *Dialética do esclarecimento*, é incompleto ou ambíguo e só passa a ganhar maior precisão quando os autores, no final do prefácio, especificam que se trata da “dialética do mito e do esclarecimento”, articulando o que seriam as duas teses centrais que serviam como ponto de partida do livro: “o mito já é esclarecimento e o esclarecimento acaba por reverter à mitologia”. (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 15).

Se a segunda tese carrega a conotação negativa da “regressão”, até hoje em voga quando se opõem “mito e verdade”, isto é, quando o mito é apresentado como algo ilusório, como uma mentira a ser desvendada, a primeira surpreende pela valorização do mito como uma possível fonte de conhecimento – ou então: de esclarecimento. O mito tem seus méritos, pois procura “relatar, denominar, dizer a origem, mas também expor, fixar, explicar”. (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 23). No mundo “primitivo”, que o esclarecimento pretendia superar, o medo diante do desconhecido é superado graças ao nome que identifica e destaca fenômenos particulares em meio ao “emaranhado da natureza” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 25). Se, na passagem citada da carta de Adorno, “chamar as coisas pelo seu nome” ainda era um “motivo teológico”, o nome agora é associado ao mito, pois “fixa a transcendência do desconhecido em face do conhecido” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 29).

“No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores.” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 19). A frase programática do primeiro capítulo,

que procura destrinchar “O Conceito de Esclarecimento”, parte do mesmo pressuposto do já clássico *Arbeit am Mythos*, de Hans Blumenberg, a saber, do medo do desconhecido. Sem citar Adorno, os primeiros dois capítulos do livro de Blumenberg, publicado mais que 30 anos após a *Dialética do Esclarecimento*, parecem ser uma elaboração do motivo do medo e seu antídoto, o nome. Se o primeiro capítulo tematiza a questão do medo gerado pelo “absolutismo da realidade”<sup>4</sup>, isto é, por uma realidade intrinsecamente estranha ao homem, o segundo retoma o mito fundador da mitologia grega quando aponta o uso do nome como parte da passagem do caos para o cosmos: “Ele [o mito] mesmo narra a origem do primeiro nome da noite, da terra, do caos” (BLUMENBERG 2006: 45; tradução nossa). No entanto, enquanto Blumenberg, que cita nesse capítulo o ensaio “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem” (BENJAMIN 2011d: 49-73), aponta o nome como arma de defesa contra a angústia, Horkheimer e Adorno destacam o conceito como ferramenta de dominação quando falam da “dureza e da exclusividade que os conceitos tinham que assumir onde quer que a linguagem reunisse a comunidade dos dominantes para o exercício do comando” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 35). Recorrendo à oposição hegeliana entre senhor e escravo, ao conceito marxista da alienação e, *last but not least*, ao fenômeno do recalque emprestado da psicanálise, Adorno e Horkheimer chegam à conclusão de que “esclarecimento é a radicalização da angústia mítica” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 29).

Se, no mundo mítico, o homem se submetia a poderes considerados superiores, representados pelos deuses das diversas mitologias, o esclarecimento, descartando as divindades, inclusive das religiões monoteístas, e considerando-as como formas de superstição, investe o homem como senhor, para parafrasear mais uma vez os nossos autores. Enquanto o nome, assim como a imagem, designa fenômenos particulares, o conceito “reprime” as particularidades para chegar ao universal. Essa “alienação” do mundo sensível faz com que a suposta dominação da realidade seja algo mais ilusório do que o mito. São as ilusões de um “intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la” (ADORNO; HORKHEIMER 1985: 47).

Aderindo de certa forma a essa ideia de um intelecto enganoso e alienante, em seu ensaio sobre Baudelaire, Benjamin pode ter pecado por certo excesso na “mera apresentação admiradora da facticidade”, nas palavras da já mencionada carta de Adorno, mas sua apresentação da Paris do século XIX não deixa de se dirigir, ao mesmo tempo,

---

<sup>4</sup> Cf. o título do capítulo: “Nach dem Absolutismus der Wirklichkeit” (BLUMENBERG 2006: 9-39).



contra o discurso teórico da época, marcado por conceitos que “reprimem” – ou “recalam” – a variedade sensível das impressões parisienses. A negação operada pelos conceitos não é menos “pecaminosa”, pois representa um excesso no outro extremo da *Darstellung*, o termo alemão para a apresentação, normalmente associado ao âmbito artístico ou estético, isto é, sensível.

Tendo em vista a grande aceitação, inclusive por parte de Adorno, e os diferentes campos do saber, nos quais a obra de Benjamin é já há algumas décadas recepcionada, os reveses por ele enfrentados parecem ter ficado para trás; contudo, seria irresponsável assumir que, no geral, a escrita acadêmica goza da emancipação a ela concedida por esse autor. Destarte, evidencia-se que o modelo de investigação pautado na escrita teórica ainda tem muita força na contemporaneidade imediata e uma hipótese para isso seria a persistência em polarizar mito e razão, colocando o primeiro como um vilão que deve ser banido.<sup>5</sup>

Mesmo após movimentos culturais de ruptura, dentre os quais os mais importantes foram as vanguardas europeias, perdura a “crença” na operacionalização da razão e na conseqüente recusa dos sentidos, tão caros ao mito. É impossível, portanto, desconsiderar o apelo sensorial e poético do pensador alemão – como estes trechos, dentre inúmeros outros, *exempli gratia*, o confirmam: “Esses traços [do narrador] aparecem, como um rosto humano ou um corpo de animal aparecem num rochedo, para um observador localizado numa distância apropriada e num ângulo favorável” (BENJAMIN 1994b: 197) e “E nenhum rosto é tão surrealista quanto o rosto verdadeiro de uma cidade” (BENJAMIN 1994c: 26) —, de maneira que se valer de suas conjecturas sintonizando-as indiscriminadamente a um percurso investigativo tradicional seria, no mínimo, atestar desinformação quanto às suas peculiaridades.

As referidas especificidades motivaram o presente trabalho a aproximá-las da consciência mítica — usualmente atribuída às culturas tribais, de acordo, por exemplo, com o que constata e contesta Lévi-Strauss ao desconstruir a ideia de que o selvagem é exclusivamente governado por suas necessidades orgânicas ou econômicas e, por conseguinte, ao atribuir a ele uma estrutura de consciência que, apesar de própria, apresenta pontos de contato com a estrutura de todo pensamento (LÉVI-STRAUSS 2010:

---

<sup>5</sup> As diferenças entre a ensaística benjaminiana e a “forma” predominante da produção acadêmica atual merecem um estudo cuidadoso para o qual tentamos colocar o *start* na hipótese de que a escrita teórica segue descartando os mitos.

17, 26). Como se apresentará, percebem-se pontos de contato entre as teorias do mito e as tendências expositivas de Benjamin. Claro que a tentativa não é de promover um espelhamento *ipsis litteris*, o que seria demasiado ingênuo, pois não há como negar a imersão de um sujeito em sua cultura. Mas, da mesma forma, não há como negar o fato de alguns recusarem-se a aceitar a direção para a qual ruma o seu tempo. E é esse gesto de recusa que conduz o ensaísta judeu por opções distintas ao seu *Zeitgeist*. Se são opções, não são, como erroneamente se interpreta e se aplica às culturas selvagens segundo Lévi-Strauss, meras sujeições, ou seja, haveria em Benjamin uma busca deliberada por romper com o método acadêmico tradicional, o que promoveu sua aproximação com o universo mítico, assimilando em suas ponderações — mais que os mitos propriamente ditos — manifestações da forma de pensamento mítico.

As iniciativas de Roger Caillois (1913-1978) e Roland Barthes (1915-1980) de admitir o mito na modernidade dão conta da impertinência, sobre a qual discorre Odo Marquard (1928-2015), implicada na cisão entre ele e o *logos*. Assim, observa-se que a miticidade segue presente, como um substrato estrutural que comporta mudanças de foco, mas não alcança a extinção, e as comunidades humanas, portanto, sempre seguirão acompanhadas desse substrato.

Aludindo a um procedimento benjaminiano, ensaia-se aqui uma alegoria como tentativa de explicação para a rejeição aos mitos: os intelectuais que se esforçam por descascar a alcaçofra no intuito de encontrar um invólucro nu de mitos, na verdade, deparam-se, mesmo que inconscientemente, com um núcleo aporético que replica sempre pequenas alcaçofras, à semelhança da experiência com as bonecas matrioskas, contaminadas de miticidade. Como se esforça por construir neste trabalho, Benjamin não pode ser contado dentre esses intelectuais, considerando o pensador através dos textos de juventude que integram sua filosofia da linguagem, pois ele não busca pelo invólucro nu de mitos, ao contrário, o incorpora.

Nesse sentido, ele acaba por se tornar representante da ideia de que o teor mítico se preserva nas investigações. E, assim, ante a relevância do mito, dissolve-se sua correspondência sinonímica com a mentira, visto que

Longe de serem, como muitas vezes se pretendeu, obras de uma “função fabuladora” que volta as costas à realidade, os mitos [...] oferecem como valor principal a ser preservado até hoje, de forma residual, modos de observação e reflexão que foram (e sem dúvida permanecem) exatamente adaptados a descobertas de tipo determinado: as que a natureza autorizava, a partir da organização e da exploração especulativa do mundo sensível. Essa ciência do concreto devia ser, por essência, limitada a outros resultados além dos

prometidos às ciências exatas e naturais, mas ela não foi menos científica, e seus resultados não foram menos reais. Assegurados dez mil anos antes dos outros, são sempre o substrato de nossa civilização (LÉVI-STRAUSS 2010: 32-33).

Em face da grande dimensão conferida à mitologia e seus modos próprios de observação e reflexão no contexto das culturas tribais e do reconhecimento de que esse protagonismo também se estende à civilização esclarecida, resta explicar como isso se exterioriza nos ensaios de juventude de Benjamin “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem” (1916) e “A tarefa do tradutor” (1921) que, juntamente com “A doutrina das semelhanças” (1933), são fundamentais para sua filosofia da linguagem. Como já colocado, a alusão a outros textos do autor ocorrerá quando se fizer pertinente.

## Rotas incontornáveis na ensaística benjaminiana

*À medida que trabalhava com maior mestria, no excluir, abstrair e abstrar, meu esquema clivava-se, em forma meândrica, a modos de couve-flor ou bucho de boi, e em mosaicos, e francamente cavernoso, como uma esponja.*

*(Guimarães Rosa)*

A clivagem, a multiplicação de meandros, a formação de mosaicos, as imagens de profundidade, reentrância e contínuo ressoar proliferadas do adjetivo “cavernoso” e a porosidade e capacidade de encharcamento da esponja são imagens muito bem-vindas para alegorizar o trabalho especulativo de Benjamin. Todas elas remetem à multiplicação incontornável dos objetos de pesquisa e, ante esse espargimento, o que resta são os fragmentos, os resíduos. Assim são as línguas para o pensador, estruturas residuais que têm o poder evocativo de uma linguagem pura. Daí tem-se o alicerce de sua filosofia da linguagem: o mito da língua paradisíaca. Esta se concebe “como uma realidade última, inexplicável e mística que pode ser considerada em seu desenvolvimento” (BENJAMIN 2011d: 60).

O que Benjamin apresenta como o poetificado em seu ensaio “Dois poemas de Friedrich Hölderlin” (1915) possui categorias passíveis de serem apreendidas remanescentemente no poema e essas categorias “talvez se apoiem em primeiro lugar sobre os conceitos de mito”. Segundo ele, “são precisamente as realizações mais frágeis da arte aquelas que se referem ao sentimento imediato da vida, ao passo que as mais

poderosas, de acordo com sua verdade, referem-se a uma esfera aparentada ao mítico: ‘o poetificado’” (BENJAMIN 2011b: 16). Nesses termos, a faculdade metonímica do poema, como se ele fosse a ponta do *iceberg* que não existe sem a estrutura submersa, exemplifica índices do pensamento mítico nesse autor, que também se verificam nos textos sobre a linguagem, visto que

A parte ainda é, falando miticamente, a mesma coisa [*Ding*] que o todo, porque é um real vetor de efeito – porque tudo o que sofre ou faz, o que lhe ocorre ativa ou passivamente, é ao mesmo tempo um sofrimento e uma ação do todo. [...]

O todo e suas partes estão entrelaçados um no outro, como que ligados um ao outro pelo destino – e assim permanecem, mesmo quando se separam um do outro puramente de fato. Aquilo que, depois dessa separação, é infligido à parte, também é infligido ao todo. (CASSIRER 2004: 97-98)

Em contraposição à função comunicativa, que assume a linguagem como um conjunto de convenções necessárias ao corpo social para permitir o exercício de sua faculdade (SAUSSURE 2006: 17), o pensador alemão, nas considerações “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem”, sugere uma espécie de função evocativa capaz de manifestar de forma imediata, através de sua essência linguística, a essência espiritual do homem, desvelando, portanto, o princípio metonímico inerente à forma simbólica do mito.

Essa essência espiritual se conecta a uma incoação nomeadora, pois “O homem é aquele que nomeia, nisso reconhecemos que por sua boca fala a pura língua” (BENJAMIN 2011d: 56), ou seja, “[...] a parte não apenas *representa* [*vertritt*], mas até mesmo *é* o todo” (CASSIRER 2004: 122. Grifos no original) atendendo à lei da concrecência, segundo a qual o crescimento de um conjunto somente se efetiva mediante a “convergência e fusão de partes originalmente separadas”. (HOUAISS; VILLAR 2009: 514)

Outra categoria do pensamento mítico, a sensorialização, transparece em Benjamin diante da diferenciação por ele feita entre a linguagem como *Mittel* (meio para determinado fim) e como *Medium* (meio enquanto matéria), além da convergência entre *Leben* e *Geschichte*. “Daher entsteht dem Philosophen die Aufgabe, alles natürliche Leben aus dem umfassenderen der Geschichte zu verstehen” (Benjamin 2008: 11). Esses dois exemplos ilustram o fato de que

A análise lógico-causal do acontecimento é essencialmente orientada a dissolver finalmente o dado em *processos* simples que podemos observar por si mesmos e que podemos controlar na regularidade de seu transcurso – a concepção mítica inversamente (também onde se dedica à consideração do processo do acontecimento, onde formula a

pergunta pelo surgimento e pela origem) vê a própria “gênese” desde sempre vinculada a um *ser-aí* concreto dado. (CASSIRER 2004: 104. Grifos no original)

De maneira que “[...] todas as demais propriedades e faculdades espirituais aparecem ao pensamento mítico vinculadas a algum *substrato* material determinado” (CASSIRER 2004:109).

A ideia de linguagem como construto operacional admitida pela linguística moderna não cabe na proposta benjaminiana, diferentemente, ela se firma como a tangibilização da língua pura. De modo análogo, o pulsar da vida material deve direcionar-se à concepção de história, pois “Vielmehr nur wenn allem demjenigen, wovon es Geschichte gibt und was nicht allein ihr Schauplatz ist, Leben zuerkannt wird, kommt dessen Begriff zu seinem Recht”. (BENJAMIN 2008: 11). Seria, portanto, reducionista circunscrever a língua como instrumento de comunicação ou circunscrever a vida apenas ao curto período em que os seres pulsam.

Interessante ressaltar, ademais, o vínculo entre sensorialização e faculdade metonímica que se deixa entrever por esses dois vetores do pensamento de Benjamin, já que “o todo é a parte no sentido em que entra nesta com toda sua essência mítico-substancial, e até mesmo sensível e materialmente de alguma forma nela ‘se instala’” (CASSIRER 2004: 122). Isso é, tanto a vida quanto a linguagem como *Medium* tangibilizam respectivamente a história e a língua paradisíaca, pois a vida é parte da história e a linguagem como *Medium* é parte da linguagem paradisíaca, de maneira que a “materialidade” dessas partes evoca a “essência mítico-substancial dos todos que originalmente integrariam”.

Uma terceira categoria mítica se sinaliza através da explanação do pensador conforme a qual a mutabilidade linguística é profícua para a *Überleben* e a *Fortleben*, uma vez que “Was damals jung, kann später abgebraucht, später archaisch klingen” (BENJAMIN 2008: 13). Desse modo, alcança-se a principal colocação do pensador no ensaio “A tarefa do tradutor”: quando uma obra alcança o tempo de sua fama e atinge um grande número de traduções, ela amplia seus pontos de contato com a língua pura através de uma pervivência que consiste na transformação e renovação de tudo aquilo que vive, nesse caso, a vida da linguagem adamítica.

Destarte, como essa terceira categoria, tem-se a valorização de configurações particulares, posto que

[...] não pode haver outra apresentação que não seja mítica daquilo que nunca é, mas sempre ‘vem a ser’, daquilo que não perdura identicamente determinado, como produtos do conhecimento lógico e matemático, mas que de momento a momento aparece como outro.” (CASSIRER 2004: 16; grifos do original)

Ao revés da investigação acadêmica tradicional, que persegue a perene imobilidade dos conceitos ao unificar elementos em determinados rasgos universais, o autor alemão propõe, por exemplo, que na pluralidade de cada língua em particular haverá evocações da misteriosa língua paradisíaca.

Dessa mutabilidade das configurações específicas apreende-se uma quarta categoria da consciência mítica em Benjamin, mesmo que de forma sutil nesses dois textos de juventude aqui enfocados: o acaecer de tais configurações atomiza a distinção entre tempo e espaço ao unir uma língua de determinada comunidade a tempos e espaços progressos que juntos evocam a origem. Assim, no mito,

[...] a referência mágica não precisa *produzir-se* somente entre elementos separados espacial e temporalmente – isto seria apenas a expressão reflexiva mediata da relação –, mas ela impede desde sempre que se chegue a uma tal decomposição em elementos: e também onde a intuição *empírica* parece imediatamente proporcionar a separação, ela é novamente suprimida pela intuição mágica, de certa maneira a tensão entre o espacialmente distinto e o temporalmente distinto é dissolvida na simples identidade do “fundamento” mágico. (CASSIRER 2004: 103-104. Grifos do original)

Na obra tardia de Benjamin, essa atomização fica ainda mais latente, pois as formações espaciais da constelação, da imagem e da mônada, por exemplo, confirmam o fato de o autor superar conceitos que compreendem o tempo como puramente progressivo. Mesmo assim, não se trata de uma busca pela aniquilação do tempo, ao contrário, justamente o distanciamento temporal dos acontecimentos colaborará para a preservação da tensão interna existente em imagens e mônadas. Diante disso, o historiador tem como tarefa identificar e imobilizar a imagem dialética da história que tem como dois extremos sucessiva e simultaneamente a distância temporal e a proximidade espacial.

Tal tarefa se pauta no juízo mítico, pois “a influência dessa forma de pensamento pode ser seguida tanto em relação ao *tempo* como em relação ao *espaço*: a partir de si, ela transforma tanto a apreensão do sucessivo quanto do simultâneo” (Cassirer 2004: 100; grifos no original). E, se ocorre a atomização desses elementos, depreende-se a imediatidade como outro estrato importante ao mito em função de essa atomização apenas poder ser capturada no exato e imediato momento de seu acontecer. “Sim, [...] o mundo

de nossa experiência imediata [...] contém uma abundância de traços que, do ponto de vista mesmo dessa reflexão, só podem ser caracterizados como míticos” (CASSIRER 2004: 36).

Conforme se observa no ensaio “A tarefa do tradutor”, a imediatidade é o atributo próprio do *Medium* (Benjamin 2011d: 53-54) e isso exemplifica o fato de que Benjamin não apenas questiona a centralização cartesiana do sujeito, mas também o papel central do homem na intermediação do conhecimento ao “abstrair” do mundo concreto mediante a formação de conceitos e “metáforas conceituadas” que se refletem em determinado uso da linguagem. Para uma comunicação bem-sucedida, é indispensável que os termos usados remetam a conceitos consensuais. No entanto, o preço que se paga por essa intermediação “sem ruído” é alto, pois consiste em reduzir o mundo (e o homem) aos seus “traços semânticos mínimos”, a denominadores comuns que eliminam tudo que constitui sua singularidade.

Pela iniciativa de preservar a singularidade e sua multiplicação ao infinito, para o conhecimento mítico, não há fechamento, pois os fragmentos sempre aparecerão para evocar de onde vieram; não há, portanto, síntese, mas uma abertura para a qual não se busca conclusão. Diversamente,

[...] para o pensamento científico ligação e separação não formam dois atos fundamentais diversos ou até mesmo opostos, mas sim que, em um único e mesmo processo lógico, se efetuam a nítida disjunção do particular e sua composição na unidade sistemática do todo. E a causa mais profunda disso reside na natureza do próprio juízo sintético. Pois juízo sintético se diferencia do juízo analítico porque pensa a unidade que efetua não como *identidade* conceitual, mas como unidade do *diverso*. (CASSIRER 2004:117-118. Grifos do original)

No universo mítico, o todo está na esfera do inapreensível, assim, dentro desse universo, aceita-se o mistério e contenta-se com os vestígios. Nesses termos, o juízo analítico como categoria do mito recorda outra: a negação dos conceitos, que integra o pensamento benjaminiano, avizinhandoo novamente da forma simbólica em questão. Nega-se, outrossim, o esquema de causa e efeito e tal recusa constitui o derradeiro atributo do pensamento mítico mencionado neste trabalho que ilustra as especulações de Benjamin.

E, como não há uma cadeia unidirecional de acontecimentos, não há em sua filosofia da linguagem um resultado operacional para explicar o fenômeno linguístico. Ao contrário, é aproximando as palavras às coisas que elas se tornam objeto de uma escrita estética em

que não são instrumentalizadas para comunicar algo, mas se comunicam. Analogamente ao pensamento benjaminiano,

Do ponto de vista do pensamento mítico, para o qual todos os conteúdos se concentram num único nível de ser, para o qual todo percebido já possui como tal caráter de realidade, para a imagem vista vale o mesmo que para a palavra dita ou ouvida – é dotada de forças reais. (CASSIRER 2004: 84)

Por conseguinte, o pensador discorre sobre a linguagem, colocando-a metonimicamente como um meio enquanto matéria, o *Medium* já mencionado, capaz de afetar a humanidade com as nuances advindas da língua pura e de intensificar esse contágio à medida que grandes obras alcançam o tempo de sua fama, quando as traduções se multiplicam.

Neste derradeiro ponto do trajeto palmilhado nestas conjecturas, entrega-se a iniciática, explosiva e fértil aproximação entre Benjamin e o conhecimento mítico, pautada nas categorias da faculdade metonímica e da lei da concrecência, da convergência entre tempo e espaço, da valorização de configurações particulares, da sensorialização, da imediatidade, da negação do esquema de causa e efeito e do juízo analítico. Ao reunir esses atributos como uma inflorescência benjaminiana, percebe-se que eles firmam conexões com algo sempre residual e, portanto, desprezioso da meta totalizante perseguida pelo pensamento científico, de modo que a única forma de fazer justiça a tais resíduos é utilizando-os para desvelar deficitariamente o que escondem. (BENJAMIN 2009: 502)

“Desse modo, o mito torna-se mistério: sua autêntica significação e sua autêntica profundidade não residem naquilo que ele revela em suas próprias figuras, mas naquilo que encobre” (CASSIRER 2004: 77). E, como se conjecturou, esse mistério em sua miticidade é preservado nos ensaios de Benjamin aqui enfocados. O próprio autor assume que *mostrar*, e não *dizer*, é o seu método de trabalho, um método, aliás, mítico por não surruiar o valor dos farrapos, afinal, eles são o que restou dos misteriosos e irrecuperáveis tecidos de que um dia fizeram parte. Os farrapos devem, desse modo, ser *mostrados* a fim de que se tenha algo a *dizer* sobre seu todo (BENJAMIN 2009: 502). À vista disso, o pensador alemão, talvez, precise ser contado entre os que riem da espécie humana e de seu insistente projeto de ordenar e conceituar as coisas: “[...] a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então?” (ROSA 1967: 72).



## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. W. O ensaio como forma. In: *Notas de literatura I*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012, 15-45.
- \_\_\_\_\_. *Noten zur Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp, 1981a.
- \_\_\_\_\_. Der Essay als Form. In: *Noten zur Literatur*. Frankfurt: Suhrkamp, 1981b, 9-33.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.
- BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a, 108-113.
- \_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b, 197-221.
- \_\_\_\_\_. O surrealismo: o último instantâneo da inteligência europeia. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994c, 21-35.
- \_\_\_\_\_. Sobre o conceito de história. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994d, 222-232.
- \_\_\_\_\_. Die Aufgabe des Übersetzers. In: *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008, 9-24.
- \_\_\_\_\_. *Passagens*. Tradução de Irene Aron & Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. A tarefa do tradutor. In: *Escritos sobre mito e linguagem*. Tradução de Susana Kampff Lages & Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2011a, 101-119.
- \_\_\_\_\_. Dois poemas de Friedrich Hölderlin. In: *Escritos sobre mito e linguagem*. Tradução de Susana Kampff Lages & Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2011b, 13-48.
- \_\_\_\_\_. *Origem do drama trágico alemão*. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011c.
- \_\_\_\_\_. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: *Escritos sobre mito e linguagem*. Tradução de Susana Kampff Lages & Ernani Chaves. São Paulo: Editora 34, 2011d.
- BLUMENBERG, Hans. *Arbeit am Mythos*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2006.
- CASSIRER, Ernst. *A filosofia das formas simbólicas*. II — O pensamento mítico. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. 11 ed. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papyrus Editora, 2010.
- MARX, Karl. *Escritos econômico-filosóficos*. Primeiro manuscrito, 2007. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/cap01.htm>>. Acesso em: 01/08/2017.
- OTTE, Georg. *Linha, choque e mônada: tempo e espaço na obra tardia de Walter Benjamin*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

- \_\_\_\_\_. ‘Dizem-me que sou louco’ – as epistemologias poéticas de Baudelaire e Benjamin. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 230-238, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2007000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2007000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10/02/2018.
- ROSA, João Guimarães. O espelho. In: Primeiras estórias. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967, 70-78.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes & Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHOLEM, Gershom; Adorno, Theodor W. (orgs.), Benjamin, Walter. *Briefe*. 2 vols. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1966.

*Recebido em 05 de agosto de 2017*

*Aceito em 16 de fevereiro de 2018*

# Versuch über die Ökonomie der Schuld. Das radikale Böse in der Darstellung von Holocausttätern: das Beispiel von Peter Schneiders *Vati*<sup>1</sup>

Essay on the Economy of Guilt. The Radical Evil in the Representation of Holocaust Perpetrators: the Example of Peter Schneider's *Vati*

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372134115>

Helmut Galle<sup>2</sup>

**Abstract:** This article discusses the question of guilt and penalty in the case of mass murderers as Josef Mengele. The abnormality of the crime, it seems, requires vengeance and not just a punishment restricted to the norms of human rights. In analogy to this assumption, fictional literature on this topic that does not satisfy the reader's desire for revenge, cannot be considered felicitous. The thesis is apparently confirmed by the fate of *Vati* (1987), a narrative by Peter Schneider which describes the encounter between Mengele and his son in his hideout in Brazil. Concerning the facts based on a series of articles upon the real event, Schneider shows the psychological dilemma of the son who feels unable to deliver his guilty father to the authorities or punish him by his own hands; his failure to punish the perpetrator seems to be compensated by aggressive acts and fantasies against other persons. Schneider has tried to reduce the effect on his audiences, changing the narrator from the first to the third person. Nevertheless, the reception of his book shows that the author did not achieve the proportion between guilt and punishment that would have been expected by the public.

**Keywords:** Nazism; Perpetrators; Josef Mengele; Peter Schneider; Holocaust Literature.

**Zusammenfassung:** Dieser Artikel diskutiert die Frage von Schuld und Sühne im Fall von Massenmördern wie Josef Mengele. Die Abnormalität des Verbrechens, so scheint es, erfordert Rache und nicht eine einfache Bestrafung im Einklang mit den Normen der Menschenrechte. Analog zu diesen Vorüberlegungen kann fiktionale Literatur über das Thema, die das Bedürfnis der Leser nach Rache nicht erfüllt, nicht als gelungen angesehen werden. Diese These scheint bestätigt zu werden durch das Schicksal von *Vati* (1987), einer Erzählung von Peter Schneider, die das Treffen Josef Mengeles mit seinem Sohn in einem brasilianischen Versteck beschreibt. Hinsichtlich der Fakten, gestützt auf eine Serie von Artikeln über das tatsächliche Treffen, zeigt Schneider das psychologische

<sup>1</sup> Der Text wurde ursprünglich vorgetragen am 7. April 2017 in Münchenwiler (Schweiz) auf dem Treffen von *swissuniversities*, einem Doktorandenprogramm Schweizer Universitäten; das Treffen trug den Titel Un/Schuld.

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Av. Luciano Gualberto, 403, 05508-010, Cidade Universitária, São Paulo, SP, Brasil. Email: hgalle@usp.br

Dilemma des Sohns, der sich unfähig fühlt, den Vater der Justiz auszuliefern oder ihn eigenhändig zu bestrafen; die fehlende Bestrafung des Täters scheint er durch eine Reihe von aggressiven Akten und Phantasien gegen andere Figuren zu kompensieren. Schneider hat versucht den negativen Effekt auf sein Publikum zu reduzieren, indem er statt des Erzählers in der ersten Person einen Er-Erzähler einführte. Dennoch zeigt die Rezeption des Buchs, dass es dem Autor nicht gelungen ist, das Gleichgewicht zwischen Schuld und Strafe zu finden, das die Öffentlichkeit hätte erwarten dürfen.

**Schlüsselwörter:** Nazismus; Täter; Josef Mengele; Peter Schneider; Holocaustliteratur.

Der unter der Herrschaft der Nazis systematisch geplante und industriell betriebene Massenmord gilt allgemein als Menschheitsverbrechen, das alles bis dahin Dagewesene und Denkbare überschreitet. Dieser Superlativ bezieht sich weniger auf die absoluten Zahlen der Ermordeten, als auf die brutal-zynische Art der Durchführung eines ideologischen Programms und die absolute Negation des Rechtes auf Existenz für die betroffenen Menschengruppen durch einen Staat unter weitgehender Duldung durch die Bevölkerung. Ein solches Verbrechen sprengt sämtliche Dimensionen, sowohl die des Begreifens und der Darstellung als auch die der Gerechtigkeit. Eine unvorstellbar große Schuld verlangt offenbar auch eine unvorstellbar große Strafe, damit die Waagschalen der Justitia wieder ins Gleichgewicht kommen. Aber wenn Schuld und Strafe unvorstellbar groß sind, gibt es auch kein menschliches Maß, mit dem sie bestimmt werden könnten. Mit den Worten von Vladimir Jankélévitch:

Man kann den Verbrecher nicht mit einer Strafe bestrafen, die zu seinem Verbrechen in einem angemessenen Verhältnis steht: Denn angesichts des Unendlichen neigen alle endlichen Größen dazu, einander auszugleichen, so daß die Bestrafung beinahe gleichgültig wird; das, was geschehen ist, ist im buchstäblichen Sinne *unsühnbar*. (JANKÉLÉVITCH 2004: 253–254)

Hannah Arendt formuliert diesen übersteigenden Charakter, indem sie schreibt: „Doch das wirklich Böse ist das, was bei uns sprachloses Entsetzen verursacht, wenn wir nichts anderes mehr sagen können als: Dies hätte nie geschehen dürfen.“ (ARENDDT 2015: 45). An anderer Stelle spricht sie im Anschluss an Kant vom „radikal Bösen“, das sich vielleicht daran erkennen ließe, „daß wir es weder bestrafen noch vergeben können, was nichts anderes heißt, als daß es den Bereich menschlicher Angelegenheiten übersteigt und sich den Machtmöglichkeiten des Menschen entzieht“ (ARENDDT 2002: 307f.). Jean Améry, der Überlebende der Gestapo-Folter und des Lagers Auschwitz, ging noch einen Schritt weiter:

„Überwältiger und Überwältigte“ könnten erst dann einander begegnen, wenn beide den „Wunsch [...] nach Zeitumkehrung“ hegen: „Die deutsche Revolution wäre nachgeholt, Hitler zurückgenommen“ (AMÉRY 2002: 143). Der Titel von Amérys essayistischem Zeugnis, „Jenseits von Schuld und Sühne“, formuliert in der Paraphrase von Dostojewskis Roman aber auch von Nietzsches Apologie der Immoralität, dass es für die überlebenden Opfer und Täter – wie für deren Nachkommen – ebenso wenig um Rache wie um Sühne gehen kann, weil nicht einmal das *jus talionis* – also etwa das Aufhängen des Folterknechts Wilhelm Boger in seiner Bogerschaukel – die „ohnehin historisch undenkbare Bereinigung“ (ebd.:142) bewirken könne.

Wenn Améry den Wunsch nach Umkehrung der Geschichte auch auf der Seite der Täter zumindest für denkbar und erstrebenswert hält, so bezieht er sich offensichtlich auf einen **moralischen** Begriff von Schuld im Sinne der Unterscheidung von Karl Jaspers (JASPERS 1996: 17). Die **politische** Schuld im engeren Sinne von Regierungs- und Verwaltungsentscheidungen sowie die **kriminelle** Schuld hinsichtlich der „objektiv nachweisbaren Handlungen, die gegen eindeutige Gesetze verstoßen“ (ebd.), wären allein durch den Wunsch, es hätte nicht geschehen mögen, in gar keiner Weise abzugelten.

So ausgeschlossen die Anwendung des *jus talionis* tatsächlich ist, wenn es um die Rechtsprechung geht, also um die Bemessung einer Strafe für die einer einzelnen Person zurechenbaren Verbrechen, so unabweisbar erhebt sich die Vorstellung des „Auge um Auge“ vor dem Hintergrund der Exorbitanz der Verbrechen. Zwar gilt die Abschaffung der Todesstrafe den Befürwortern eines humanen Strafrechts als indiskutables Prinzip, aber auch bei seinen dogmatischsten Verfechtern dürfte sich ein Gefühl der Genugtuung darüber einstellen, dass in den Nürnberger Prozessen wenigstens einige der hauptverantwortlichen Politiker und der eifrigsten Folterknechte durch Hängen bestraft wurden. Auf der anderen Seite ist es geradezu unerträglich – das heißt: mit dem Gerechtigkeitsgefühl unvereinbar –, dass so viele andere in die Planung und Ausführung des Genozids Involvierte friedlich in ihren Betten gestorben sind. Philipp Ruch formuliert dies eindrücklich, wenn er zum Verzicht auf Rache an Massenmördern anmerkt:

Die These einer unverlierbaren Würde von Massenmördern wird auch dann durchgehalten, wenn diese die Rechtsfähigkeit Hundertausender außer Kraft gesetzt haben. Ein derartiger moralischer Extremismus ist zumindest diskussionswürdig. Es ist mehr als eine Frage der Logik, ob die Würde eines Völkermörders unverlierbar ist. Selbst heute ist die Vorstellung

schwer zu ertragen, dass die Nürnberger Kriegsverbrecherprozesse mit dem Schutz von Görings Würde geendet hätten und er mit Büchern und Interviews aus dem Gefängnis heraus auch Jahrzehnte später seine Opfer noch hätte verhöhnen und verachten können. (RUCH 2017: 385)

Ganz anders als im wirklichen Leben kommt es in der fiktionalen Darstellung der Nazigräuere in der Regel zu einem Finale, mit dem unser Gerechtigkeitsgefühl befriedigt wird. Zwei besonders erfolgreiche symbolische Repräsentationen des Holocaust aus der jüngeren Zeit scheinen hierfür besonders signifikant, insbesondere da ihr Erfolg offenbar auf einem sehr starken Appell an die Emotionen des Publikums beruht. Ohne Rücksicht auf die rationale, aufgeklärte, politisch korrekte Behandlung, die dem Stoff ‚angemessen‘ wäre, loten sie die Freiheiten der Fiktion aus, um stattdessen einen maximalen kathartischen Effekt hervorzurufen.<sup>3</sup>

Quentin Tarantinos Film *Inglorious Basterds* (2009) mag bei einigen Zuschauern gemischte Gefühle ausgelöst haben. In meisterhafter Erfüllung der Genreregeln lässt der Regisseur hier durch Helden, die auf der richtigen Seite stehen, sadistische Rachegefühle an extremen Bösewichten befriedigen. Dass es sich bei diesen Bösewichten um die übelsten und gefährlichsten Nazischergen handelt, legitimiert ihre Eliminierung nicht nur fiktionsintern, sondern auch historisch. Christoph Waltz spielt nicht nur die im Drehbuch vorgesehene Rolle des zynischen Schurken, er verkörpert zugleich jenen Typus des gebildeten und eiskalten Karrierenazis, der in den vergangenen Jahren durch Studien wie Michael Wildts *Generation des Unbedingten* (2008) herausgearbeitet wurde. Eine solche Figur verdient keine „mildernden Umstände“, nicht vor Gericht und schon gar nicht im Film. Anders als im Mainstream, kommen die Nazitäter allerdings nicht in einer finalen Explosion oder dergleichen um, sondern sie werden genussvoll und persönlich einer besonders barbarischen und schmerzhaften Behandlung unterzogen, indem ihnen die (jüdisch-amerikanischen)

---

<sup>3</sup> Der Begriff der Katharsis wird hier nicht im strengen Sinne von Aristoteles‘ Poetik verstanden, wo er an sehr spezifische Handlungstypen geknüpft ist. Für Aristoteles wird bei den Zuschauern die Reinigung (Katharsis) von den Emotionen Schrecken und Mitleid durch die Darstellung eines sittlich nicht verbrecherischen Menschen hervorgerufen, der durch eine Verfehlung ins Unglück stürzt. Dass ein Verbrecher mit Glück belohnt wird (tendenziell der Fall Mengeles), wäre für Aristoteles eine dem Tragischen entgegengesetzte Handlung. Er betrachtet jedoch eine Fabel wie die des Odysseus, wo die Guten belohnt und die Bösen bestraft werden, immerhin als die „zweitbeste“ Möglichkeit für eine Tragödie. „Sie gilt [manchen] als die beste, weil sie der Schwäche des Publikums entgegenkommt“ (ARISTOTELES 1994: 41). Vgl. zu Aristoteles SEIDENSTICKER (2009) und zu einer alternativen Konzeption von Katharsis HUG (2004).

Vollstrecker der ausgleichenden Gerechtigkeit bei lebendigem Leibe den Skalp abziehen. (Tarantino weiß übrigens um die große Beliebtheit dieser indianischen Kulturtechnik gerade bei den deutschen Lesern von Karl Mays Wild-West-Romanen, zu denen bekanntlich Adolf Hitler gehörte.)<sup>4</sup> Es scheint, dass Tarantino in diesem wie in anderen Filmen (*Django Unchained*, 2012) auf eine höchst intelligente Weise mit anthropologisch unvermeidbaren Reaktionen spielt und sie gewissermaßen in den richtigen historischen Kontext einbringt. Das kann natürlich ein erhebliches Befremden über die eigenen Gefühle bei Zuschauern auslösen, die gerade diese emotionale Mechanik von Produkten der Kulturindustrie für gefährlich halten. Die archaischen emotionalen Reaktionen scheinen hier umso gefährlicher, als sie durch das geschichtliche Element im Plot legitimiert werden.

Scheinbar in die entgegengesetzte Richtung gehen Bernhard Schlinks Roman *Der Vorleser* von 1995 und der von Stephen Daldry nach dieser Vorlage gedrehte Film von 2008. Der immense Erfolg (der größte internationale Bestseller seit Grass' *Blechtrommel* und Süskinds *Parfüm*) beruht wie bei Tarantino vor allem auf der emotionalen Wirkung der durchkonstruierten Fiktion und nicht auf irgendeiner Anlehnung an historische Figuren und Ereignisse. Die ausgelöste emotionale Identifikation richtet sich aber nicht auf die ihren Rachegeilüsten nachgehenden Vertreter der Opfer, sondern auf eine Täterin. Dem Autor Schlink gelingt das Kunststück, den Leser Empathie mit einem Mitglied des Wachpersonals von Auschwitz empfinden zu lassen, allerdings nur dadurch, dass einerseits die persönlich zurechenbare Schuld aufgrund der individuellen Bedingungen so gering wie möglich gehalten wird (Unterschicht, Frau, Analphabetin, Befehlsempfänger auf unterster Ebene der Hierarchie) und dass andererseits diese unfreiwillig zur Täterin Gewordene eine höhere Strafe auf sich nimmt, als ihr aufgrund des positiven Rechts zukäme. Sie tut dies zwar anfangs aus Scham, denn sie will verbergen, dass sie den fraglichen Bericht über das ‚Massaker‘ (eigentlich zur Hälfte ein Unglücksfall) aufgrund ihres Analphabetismus gar nicht hätte verfassen können, aber die Scham verwandelt der Autor in ein echtes Bewusstsein von Schuld und Reue, indem er sie in der Haft freiwillig die kanonischen Berichte von Überlebenden lesen und vor der Entlassung schließlich Selbstmord begehen lässt. Wenn eine Mehrzahl von Lesern diese Ökonomie von (relativ) geringem Anteil an persönlicher Schuld

---

<sup>4</sup> Vgl. SCHOLZ, Martin. „Bumm, bumm, bumm, bumm“. Quentin Tarantino im Interview. *Frankfurter Rundschau*, (03.08.2009).

und (relativ) großer Buße für überzeugend hält, spricht das auch in diesem Fall dafür, dass in Bezug auf die Naziverbrechen ein eigenartiger irrationaler Proporz waltet: Zwar lässt sich das Überdimensionale des Gesamtverbrechens eigentlich durch keine wie immer geartete Sühne „wiedergutmachen“ und verlangt nach einem Exzess von Bestrafung, doch lässt sich auch bei einer direkten Beteiligung am Morden durch eine gezielte und kalkulierte Minimierung des individuellen Anteils und eine moralische Einsicht in die Schuld tatsächlich eine Art von Gerechtigkeit herstellen oder besser gesagt: Unser Gerechtigkeitsgefühl wird durch diese Fiktionen befriedigt.

Wie gesagt, nur in der Fiktion. Es ist zu Recht beanstandet worden, dass Schlinks Protagonistin keinem aktenkundig gewordenen Verlauf von Täterbiographien entspricht und eine freie, wenn auch sehr effiziente Konstruktion ist (ADLER 20.04.2002; COLLINS DONAHUE 2001; COLLINS DONAHUE 2010). Wie bei Tarantino handelt es sich also gewissermaßen um eine kontrafaktische Wunschvorstellung, die zu einer in sich stimmigen literarischen bzw. filmischen Fiktion ausformuliert wurde. Aus dieser Art von Werken lernt man garantiert nichts über die Vergangenheit, wie sie wirklich war, aber ihr kathartischer Effekt ist gewaltig und das Übermaß an ungesühnter Schuld wird noch viel mehr Produkte dieser Art zeitigen.

Unter den am schwersten belasteten Figuren des Holocaust nimmt Josef Mengele eine zentrale Position ein. Er hat nach dem Zeugnis vieler Überlebender nicht nur an der Rampe und in den Krankenhäusern die Opfer der Gaskammern selektiert, sondern mit eigener Hand getötet, Kinder und Frauen durch brutalste Manipulationen zusätzlich gequält und dadurch absichtlich unsägliches Leid verursacht. Erschwerend kommt hinzu, dass Mengele als Mediziner an den hippokratischen Eid gebunden war und in der Rolle des Arztes auf viele seiner Opfer zunächst Vertrauen erweckend gewirkt hat. Als überzeugter Nazi hat er sich nach diesen Verbrechen einer Strafverfolgung entzogen und sowohl unter seiner echten als auch unter gefälschten Identitäten in Südamerika bis zu seinem Tod in Freiheit leben können, ohne seine Anschauungen zu irgendeinem Zeitpunkt zu revidieren oder Reue zu empfinden. Emblematischer Höhepunkt von vielen Zeugenberichten, ist er zugleich die Inkarnation des dämonischen Nazitäters, der noch in unserer Nachkriegsgegenwart seine teuflischen Ziele verfolgt (*The Boys from Brazil*, *Wakolda*). Wie keinen zweiten verbindet ihn das kollektive Imaginäre der Menschheit mit der Schuld am Massenmord.



Gleichzeitig wissen wir, dass er Zeit seines Lebens nicht bestraft wurde, sondern als freier Mann in Brasilien leben konnte, was bei den meisten Mitteleuropäern sehr wahrscheinlich – trotz des ambivalenten Bildes von Lateinamerika in den Medien – eher positive Vorstellungen weckt, die mit Tropen und angenehmem Leben verknüpft sind, also dem Gegenteil einer Strafe. Wenn sich ein Autor dieser Figur annimmt, sollte also die im Vorangegangenen skizzierte „Ökonomie“ von Schuld und Bestrafungswunsch eine Rolle spielen. Es soll versucht werden, an Peter Schneiders Erzählung *Vati* genau dies zu zeigen.

## Peter Schneiders Erzählung *Vati*

Eine Weile bevor sich Peter Schneider in der Studentenrevolte radikalisierte und dann mit seiner ersten Novelle *Lenz* berühmt wurde, veröffentlichte er in der damals als antikommunistisch verschrienen Berliner Zeitschrift *Der Monat* einen Artikel über „Politische Literatur“ (SCHNEIDER 1965), in dem er sich fragte, ob eine „dichterische Beschreibung des Dritten Reiches, die Anspruch aufs politische Detail macht“, prinzipiell missglücken muss, sei es weil sie als Fiktion die politische Realität verfehlt, oder weil sie als Dokumentation die Literarizität einbüßt. An Brechts *Arturo Ui* führte er vor, wie selbst ein begabter Autor die Komplexität des Historischen verfälschen muss, wenn er es in fiktionaler Form Bühnenfähig konzentrieren will. Als Beispiel für Dokumentarismus nennt er Heinar Kipphardts Stück *In der Sache Robert J. Oppenheimer* (1964), das im Vorjahr aufgeführt worden war. Auch wenn man seinem negativen Urteil über Kipphardt folgen will, kann es wohl kaum für Peter Weiss' *Ermittlung* gelten, die zwei Monate vor Erscheinen des Artikels uraufgeführt wurde und neue Maßstäbe für Dokumentarismus **und** Poetizität setzte, von Schneider aber sehr wahrscheinlich nicht mehr in seine Reflexionen einbezogen werden konnte. In jedem Fall hat er in dem Artikel sein Gespür dafür ausgedrückt, dass der Komplex des Nazismus sich tendenziell der fiktionalen Darstellung entzieht.

Diese Position hat er später wenigstens durch die schriftstellerische Praxis revidiert. Gut zwanzig Jahre später nämlich veröffentlichte er die Erzählung *Vati* (1987), in der er sich am Themenkomplex des Massenmords auf halb fiktionale, halb dokumentarische Weise versuchte und – nach recht einhelliger Ansicht der damaligen Rezensenten – scheiterte. Einer

der beiden Haupteinwände war die – anfänglich nicht gekennzeichnete – Übernahme von Textpartien aus gedruckten Quellen,<sup>5</sup> vor allem aus einer umfangreichen Artikelserie der *Bunten Illustrierten* von Inge BYHAN (1986)<sup>6</sup> über Josef Mengele und den Besuch seines Sohnes Rolf in Brasilien – also gerade der dokumentarische Zug des Textes. Heftigere Kritik als die Plagiatsfrage erregte jedoch das Thema an sich und seine literarische Ausführung. So äußerte Gerda-Marie SCHÖNFELD (1987) im *Spiegel*, „daß sich der Autor Peter Schneider anhängt an einen Nazi-Papi, ist obszön und ärgerlich genug“, und behauptete weiter, „beim Thema Mengele“ sei es unvermeidlich zu mystifizieren: „Sich aus fiktiver Sohnes-Perspektive anzunähern an ein Phantom des Grauens, kann nur anbiederisch werden.“ Andere Rezensenten fühlten sich an Kohls Auftritt in Bitburg erinnert und schämten sich, oder sie warfen dem Autor Kitsch vor (vgl. KRASS 2012: 99). Vorangegangen war diesem Eklat schon eine ähnliche Erfahrung Schneiders auf einer Lesereise durch die USA, wo er zunächst in Berkeley vor Germanisten die später publizierte Fassung mit Ich-Erzähler vortrug und erhebliches Missfallen auslöste; man warf ihm vor, dass der Text die „Fakten von Mengeles Verbrechen ausspare und letztlich ihrer Verharmlosung diene“ (SCHNEIDER 2011: 149). Er veränderte daraufhin die Erzählperspektive und ließ die Geschichte in der dritten Person weitgehend im Konjunktiv Präsens mitteilen, mit der Folge, dass sie bei weiteren Lesungen in den USA nicht mehr auf Widerstand stieß. Der Autor selbst (SCHNEIDER 2011: 151f.) schreibt diesen Effekt einer stärkeren Distanzierung durch den heterodiegetischen Erzähler zu und bedauert, damals seinen Verleger nicht davon überzeugt zu haben, die revidierte Fassung zu drucken, und so die negative Rezeption seines Buches zu vermeiden. Ob dies tatsächlich so geschehen wäre, ist allerdings fraglich und ließe sich möglicherweise durch eine empirische Studie klären. Denn gemäß der hier vertretenen These wäre es weniger die Erzählstruktur als vielmehr der Plot und das Ausbleiben der Strafe, die beim Leser ein unbehagliches Gefühl zurücklassen.

---

<sup>5</sup> In der später publizierten Taschenbuchausgabe (1996: 64) werden am Ende des Buches die Artikelserie von Inge Byhan und drei weitere Quellen genannt, aus denen einige Redeweisen der handelnden Personen und Handlungsdetails in die Erzählung *Vati* übernommen sind.

<sup>6</sup> Die *Bunte Illustrierte* gehörte auch damals nicht zu den unbedingt zu den als „Qualitätsmedien“ zu bezeichnenden Zeitschriften, sondern eher zur „Regenbogenpresse“. Dass sich Rolf Mengele ausgerechnet an dieses Blatt gewandt hatte, um seinen Besuch in Brasilien sieben Jahre nach dem Tod seines Vaters öffentlich zu machen, warf ein schiefes Licht nicht nur auf ihn selbst, sondern auch auf Peter Schneider, der sich dieses reißerisch aufgemachten, mit vielen großen Fotos illustrierten Materials bediente.

Zunächst ist zu konstatieren, dass der Autor sich sehr eng an die dokumentierten Fakten gehalten hat. Er selbst betont, es wäre ihm bei den Übernahmen aus der Zeitschrift vor allem um die „Redeweisen“ der Figuren gegangen. Das ist erkennbar, aber er wollte offenbar auch in die Grundkonfiguration des Plots wenig eingreifen: Der Name Mengele wird nicht genannt und die der übrigen Beteiligten werden verändert, doch die biographischen Konstellationen von Familie und Freundeskreis in Brasilien entsprechen fast eins zu eins der inzwischen bekannten Situation: Da ist Mengeles Sohn Rolf aus der kurz nach dem Krieg geschiedenen Ehe, und dessen Aufwachsen in dem Glauben, er habe einen Onkel in Südamerika, um dessen Gunst er mit dem Cousin Karl-Heinz (im Buch) konkurriert, dem Sohn von Martha Mengele, Witwe eines Bruders von Josef, der sie in den fünfziger Jahren in Buenos Aires heiratete. Nach Jahren eines sporadischen und distanzierten Briefwechsels zwischen Vater und Sohn dann die halbwegs konspirative Reise nach Brasilien, einige Tage in dem einfachen Haus Mengeles in der Vorstadt und ein paar Treffen mit dem befreundeten Ehepaar Bossert (im Buch: Weinert), bei dem es nicht zu einer echten Annäherung, aber auch nicht zum definitiven Eklat zwischen Josef und Rolf kommt und schließlich zwei Jahre später der Tod Mengeles beim Baden im Meer.

Angesichts der nur ein Jahr zurückliegenden Artikelserie in der *Bunten Illustrierten*, war den Lesern klar, dass es sich nicht um beliebige, freie erfundene Figuren handelt, sondern – fast wie in einem Schlüsselroman – um eine Fiktionalisierung des Besuchs von Rolf Mengele bei seinem Vater in São Paulo, um den Versuch also, den seelischen Konflikt eines Generationsgenossen von Peter Schneider, der mit einem derartig schuldbeladenen Vater konfrontiert ist. Der junge Mann steht im Fokus der Erzählung, der Vater bleibt in seiner Wahrnehmung schemenhaft und fremd.

Dass der fiktive (wie der reale) Mengele jede persönliche Schuld rundweg abstreitet und sich auf den Befehlsnotstand beruft wie fast alle seine Genossen, dabei jedoch zugleich die wahnhaftige Rassenideologie propagiert, die gerade die abgestrittenen Taten rechtfertigt, gehört zu den geläufigen Paradoxien revisionistischer Rede von Alt- und Neonazis. Man darf davon ausgehen, dass seine Verteidigungsstrategie vor Gericht nicht viel anders gewesen wäre. Er äußert kein Wort des Bedauerns oder der Reue über die geschehenen Verbrechen. Schon vor Jahren hatte er dem Sohn in einem Weihnachtsbrief geschrieben – und Schneider übernimmt das fast wörtlich: „Ich nehme zur Kenntnis, daß ich Respekt und Verständnis für

meinen Lebensweg von dir nicht erhoffen kann. Andererseits sehe ich nicht die geringste Veranlassung, Dir für irgendwelche Entscheidungen, Handlungen oder gar für meine Philosophie Rechenschaft abzulegen!“ (SCHNEIDER 1996: 20). In der Erzählung und in den Berichten Rolf Mengeles bekräftigt er die Beteuerung seiner persönlichen Unschuld mit einem einigermaßen grotesken Schwur, der sich im Wortlaut der Biographen POSNER und WARE (1993: 338) so ausnimmt: „Beim Augenlicht meiner Mutter, ich habe nie jemandem etwas zuleide getan.“ Auch gegenüber der Journalistin Inge Byhan hatte der Sohn die Worte zitiert, sein Vater habe ihm „in einer langen Nacht in São Paulo ‚beim Augenlicht meiner Mutter‘ geschworen [...], daß er ‚nie jemanden getötet, nie jemandem persönlich etwas zuleide getan hat““ (BYHAN 1986b: 26). Peter Schneider (1996: 29) zitiert diesen Schwur, allerdings unter Veränderung des Possessivpronomens: hier schwört Mengele „beim Augenlicht **deiner** Mutter“, wodurch die garantierende Instanz von der Erzeugerin Josef Mengeles auf die Mutter Rolfs verlagert wird. Das ist aus der Perspektive des Vaters psychologisch wenig überzeugend (warum sollte er sich auf seine erste Frau berufen, von der er seit Jahrzehnten geschieden ist), passt aber als persuasive Strategie in die kommunikative Situation.

Was die objektive, justiziable Schuld Josef Mengeles angeht, hätte diese in einer gültigen Form von einem Gerichtsverfahren mit unabhängigen Richtern festgestellt werden müssen, was Mengele lebenslang vermieden hat. Von seinem Sohn darauf angesprochen, behauptete er, „daß es für ihn keine Richter gäbe, nur Rächer“ (VÖLKLEIN 1999: 299; BYHAN 1986a: 32II; in wörtlicher Rede bei SCHNEIDER 1996: 44). In der „Weltanschauung“, der Mengele bis zum Schluss anhing, besteht die Natur- und Weltgeschichte aus einem ewigen Kampf, in dem sich der Stärkere zwangsläufig durchsetzen muss; die Niederlage des Nazismus ist für ihn nur eine vorläufige und wird vom Lauf der Geschichte korrigiert werden. Wenn sein Sohn glaubt, der Vater würde in der Gegenwart gerechte Richter finden, so geht er von einem grundsätzlich anderen Verständnis von Gerechtigkeit aus, das auf dem Prinzip der Gleichheit aller Menschen und der Gleichberechtigung der Völker basiert. Für Josef Mengele sind das falsche Prämissen, und so ist es konsequent, dass er sich versteckt hält, und ebenso, dass er seine Handlungen nicht bereut. Er schwört, um seinen Sohn von seiner „Unschuld“ zu überzeugen, wie er offenbar seine übrige Familie und den Prokuristen Sedelmeier überzeugen konnte, die ihn über all die Jahre unterstützt haben.

Interessanterweise ist das Bild des historischen Mengele widersprüchlich. Unter den zahllosen Zeugenaussagen über Mengeles Verhalten als KZ-Arzt gibt es einzelne, die Mengele als pflichtbewussten, korrekten und sogar fürsorglichen Menschen schildern. Diese Beispiele sollen hier ausführlicher zitiert werden, gerade weil das öffentliche Bild von Mengele so ausschließlich von der ‚Bestie‘ geprägt ist. Es ist in der Tat irritierend, aber ein Faktum, dass der skrupellose Massenmörder selbst im Kontext des Lagers einen positiven Eindruck hinterlassen konnte.

Hermann Langbein, selbst Häftling in Auschwitz und später intensiv mit der historischen Erforschung befasst vermerkt in seinem Buch *Menschen in Auschwitz*:

Menschen, die Mengele näher kannten, beschreiben ihn nicht als einen sadistisch veranlagten Wüterich. Czelný hebt hervor, daß er mit Häftlingen immer in höflicher Form und betont ruhig sprach und die bei der SS üblichen Grobheiten unterließ. [...] Eine polnische Pathologin, die für ihn Untersuchungen durchzuführen hatte, wurde mit seiner Hilfe aus Auschwitz entlassen, da sie schwanger war. Als Freigelassene mußte sie in Krakau weiter für Mengele Gewebeschnitte anfertigen. Nach der Entbindung schickte ihr Mengele einen Blumenstrauß. (LANGBEIN 1999: 502)

Das Zeugnis von Miklós NYISZLI (2005), der 12 Monate lang die von Mengele geschickten Leichen obduzieren musste, beschreibt ihn als ruhige, überlegt handelnde Person, die aus Überzeugung Tausende in die Gaskammer selektierte und für seine eigenen Experimente Zwillinge und Häftlinge mit physischen Besonderheiten töten ließ; andererseits erlaubte ihm Mengele, sich um Frau und Tochter zu kümmern, so dass er sie auf einen „rettenden“ Transport in ein Arbeitslager bringen konnte. Die slowakische Häftlingsärztin Margita Schwalbova hatte laut VÖLKLEIN (1999: 22) „keine Kenntnis davon, daß Dr. Mengele selbst Leute umgebracht hat“. Derselbe Autor bemerkt auch: „Daß Mengele medizinische Eingriffe nicht persönlich durchgeführt habe, ja sich überhaupt den Gefangenen und Kranken möglichst fernhielt, bestätigen einige der überlebenden Häftlingsärzte und Pfleger“ (1999: 19). Aussagen dieser Art mögen den Eindruck verstärkt haben, dass es sich bei Mengele zwar um einen linientreuen nazistischen Massenmörder und besessenen Forscher gehandelt habe, aber auch um einen sich in bestimmten Situationen „anständig“ verhaltenden Menschen. Es ist daran zu erinnern, dass Himmler diesen Ausdruck verwendete, um in seiner Posener Geheimrede vor SS-Führern zu betonen, dass die Durchführung des Massenmordes nicht zu einer allgemeinen Verrohung der Ausführenden

geführt habe: man konnte Tausende Frauen, Kinder und Greise erschießen, vergasen und verbrennen lassen, ohne darauf zu verzichten, sich selbst als „anständige“ Menschen zu empfinden, wenn man nur nach dem Massaker seine guten Manieren behielt. Mengele mag sich selbst ebenso gesehen haben, was die autobiographischen Aufzeichnungen nahelegen, die er in Brasilien anfertigte und in denen er geradezu als Opfer erscheint (vgl. GALLE 2011).

Es gibt freilich auch sehr viele Zeugenberichte, die Mengele in einem völlig anderem Licht zeigen, nämlich als ‚Exzesstäter‘,<sup>7</sup> der in cholerischen Anfällen Menschen eigenhändig erschoss, die ihm im Weg standen, schwangere Frauen und Neugeborene schwer misshandelte und Gifteinjektionen in Augen und Herzen vornahm. Man kann diese Aussagen weder beweiskräftig verifizieren, noch kann man all diese Berichte, die ihm den Beinamen „Todesengel“ verschafften, als fehlgehende Erinnerungen oder Verwechslungen mit anderen Ärzten vom Tisch wischen. Josef Mengele dürfte im Lager diese beiden Gesichter gehabt haben und sein Persönlichkeitsprofil weist noch dreißig Jahre später zwiespältige Züge auf: charmant und einnehmend einerseits, rechthaberisch und streitsüchtig andererseits. Und selbst wenn er nicht ein einziges Mal selbst Hand angelegt hätte bei all den von ihm durchgeführten Experimenten: Man darf vermuten, dass jedes alliierte Gericht nach 1945 ihn aufgrund der Menge an Zeugenaussagen und Beweisen (dazu zählen auch die nach Dahlem und Straßburg geschickten Präparate von getöteten Menschen) für schuldig befunden und die Höchststrafe verhängt hätte. Schon seine Funktion als Lagerarzt, die Selektionen und die Anordnung von Tötungen würden nach den Rechtsvorstellungen heutiger Demokratien völlig ausreichen, um ihn zu verurteilen, ganz zu schweigen von den medizinischen Experimenten. Eichmann wurde in Jerusalem für seine Dienste in der Verwaltung gehenkt, und für ihn konnte – zumindest in einem formalen, technischen Sinn – eher als für Mengele gelten, dass er „nie jemandem persönlich etwas zuleide getan“ habe (BYHAN 1986b: 26). Und wenn Mengele seinem Sohn gegenüber „beim Augenlicht“ (ebd.) seiner Mutter schwört: Welche Bedeutung hat die Übertretung des achten Gebots (falsch Zeugnis ablegen) für einen Mann, der sich so souverän über das sechste (du sollst nicht töten) hinwegsetzen konnte? Das fragte sich schon Hannah Arendt.

---

<sup>7</sup> Exzesstaten sind Wolfgang Sofsky zufolge ohnehin keine Ausnahmen, die nur von psychisch besonders disponierten SS-Leuten ausgeführt werden, sondern systematisch im Rahmen der totalitären Gewalt des Lagers auftretende Ereignisse, an denen prinzipiell alle Inhaber der Macht beteiligt sein können (vgl. SOFSKY 1997: 255).

In der Erzählung erscheinen die Taten Mengeles nur als Phantasie des Sohnes. Am Abend nach dem ersten aufreibenden Gespräch mit seinem Vater will er aus der beklemmenden Atmosphäre der Hütte entkommen, aber bevor er zur Tür kommt, steht dieser plötzlich hinter ihm und wirkt nun nicht mehr wie ein betulich-sentimentaler Rentner, sondern wie ein gefährliches Raubtier.

Unwirklich groß und mächtig stand er vor mir. Ich sah seine kräftigen, behaarten Arme in dem kurzärmligen Hemd, ich erkannte eine entsetzliche Kraft in diesem Körper, etwas Unberechenbares, Gewalttätiges, und plötzlich schob sich mir – scharf und deutlich, als könnte ich selbst diese Vorgänge bezeugen – ein Bild vor die Augen. Ich sah einen gepflegten, immer ruhigen Mann in SS-Uniform, der, durch eine einzige unerlaubte Bewegung zu wahnsinniger Wut gereizt, ohne Vorwarnung den Kopf eines Gefangenen mit dem Knauf seiner Dienstpistole zerschlägt oder mit seinen Stiefeln den Bauch einer Schwangeren zertritt. (SCHNEIDER 1996: 34–35)

Für diese Episode gibt es kein Vorbild in den Artikeln zu Rolf Mengeles Besuch, sie ist Bestandteil der Fiktionalisierung. Wohl aber handelt es sich um Taten, die dem KZ-Arzt in Zeugenberichten zugeschrieben wurden. Sie werden hier nicht entkräftet dadurch, dass es sich um eine Art von Sinnestäuschung handelt und nicht um einen wirklichen Angriff – in der Folge wird der Vater nun nichts Gewalttätigeres tun, als mit zitternden Händen seine „viel zu schweren Schuhe abzustauben“ (SCHNEIDER 1996: 35). Die Erscheinung des Vaters ist in sich zweideutig, sie ermöglicht, ihn in exakt der Rolle vorzustellen, die ihm das kollektive Imaginäre im Laufe der Jahrzehnte zugeschrieben hat. Ohne selbst über den Wahrheitsgehalt dieser Zuschreibungen zu entscheiden, legt der Autor nahe, sie für möglich zu halten, auch wenn die aktuelle Figur mit ihren 65 Jahren einen anderen Anschein erweckt und erwecken will. Der Autor hätte auch die konkreten Stimmen von Überlebenden zitieren können, um Mengeles Vorleben in die Fiktion einzubringen, aber das hätte die Unsicherheit des Sohnes, der allein mit seinem Vater konfrontiert ist, nicht getroffen. In einer früheren Manuskriptversion findet sich der Hinweis auf die Mengele konkret zugeschriebenen Greuelthaten an einer anderen Stelle, dem Kreuzverhör, in dem er seinem „Vater Fragen [stellt], die niemals zuvor ein Sohn seinem Vater zu stellen gezwungen war“ (SCHNEIDER 1996: 28). „Hatte er, ja oder nein, zwei Zwillingspaare mit seiner Dienstpistole erschossen, einen Neugeborenen lebend ins Feuer geworfen, einen Säugling unter den Augen der Mutter bei lebendigem Leibe seziiert, dieses und Anderes, Unaussprechliches hörte ich mich fragen“ (Manuskript C, Mappe 1519, S. 16).

Die Lösung in der endgültigen Version ist m. E. literarisch überzeugender, weil sie den unsicheren epistemischen Status dieser vergangenen Ereignisse als Imagination inszeniert. Zugleich ist sie jedoch emotional unbefriedigender, denn in unserer Vorstellung verlangt das ungeheure Verbrechen nach dem ungeheuren Verbrecher und einer ungeheuren Strafe, während in der Erzählung nichts dergleichen auftaucht. Der fiktionale Mengele ist eben nicht mehr als ein rassistische Phrasen schwadronierender Querkopf, der vergeblich versucht, seinen Sohn von seinen Irrlehren zu überzeugen und insgesamt eine ziemlich erbärmliche Figur macht, womit Schneider sich stark an der Darstellung von Rolf Mengele in der *Bunten Illustrierten* orientiert.

Der fiktionale Sohn als Protagonist und Erzähler schafft es nicht, einen wirklich festen Standpunkt zu gewinnen. Zwar hält er die Vorträge seines Vaters für gefährlichen Unsinn, der schon an sich nach einer Strafe verlangt:

Verbieten, ausrotten! Man muß ihm das Denken und Sprechen verbieten. Hilflos der Straf- und Schuldbegriff, der nach dem individuellen Tatanteil, nach niedrigen Beweggründen fragt: diese Art Mörder sind die harmlosen, die zu umarmenden Mörder. Man muß die mörderischen Gedanken bestrafen. (SCHNEIDER 1996: 56)

Das entspricht dem Bedürfnis des Lesers, doch es bleibt wieder folgenlos. Befangen in dem Dilemma, dass er, wollte er den Massenmörder bestrafen und die Opfer rächen, seinen eigenen Vater töten oder zumindest verraten müsste, tritt der Sohn erneut die Flucht an. Der Watermord wäre zwar in der griechischen Antike weniger schuldbeladen als die Tötung der Mutter, aber ein Atriden-Schicksal wäre es allemal, auch heute noch. Es wäre nicht realistisch, aber kathartisch.

Seine Flucht vor dem Vater führt ihn, wie schon am ersten Abend, in die brasilianische Realität, und zwar in die Favela-artig geschilderten Bezirke des tropischen Belém, während die reale Begegnung in einem armen südlichen Vorort der Megalopolis von São Paulo stattgefunden hat.<sup>8</sup> Diese beiden Ausflüge aus dem deutschen

---

<sup>8</sup> Im Interview mit Inge Byhan beschreibt Rolf Mengele selbst den Weg in das Viertel, in dem das Haus, „eigentlich eher eine Holzhütte“, seines Vaters stand, als Weg durch „Elendsquartiere, kilometerlang, die berüchtigten Favelas“. (BYHAN 1986a: 6). Zumindest aus heutiger Sicht ist das Viertel Eldorado im Munizipium Diadema (über 400.000 Einwohner, zwischen São Paulo und São Bernardo dos Campos gelegen) sicherlich keine Favela, wenn auch ein eher armer und abgelegener Bezirk. Durch die dortigen Stauseen entsteht sogar ein gewisser Freizeitwert. Das Haus Mengeles soll nach dessen Tod 25.000 Dollar wert gewesen sein, für Brasilien Ende der 1970er Jahre keine ganz unbedeutende Summe (POSNER / WARE 1993: 352).



Schuldzusammenhang in das brasilianische Großstadtleben sind die wichtigsten fiktionalen Erweiterungen, die Peter Schneider dem dokumentierten Verlauf der Reise und der Auseinandersetzung Rolf Mengeles mit seinem Vater hinzugefügt hat. Der Autor muss also Gründe gehabt haben, sie zu erfinden. In beiden Episoden bewegt sich der Sohn selbst als weißer Europäer wie der Vater in einer Umgebung von „halbnackten, dunkelhäutigen Nachbarn“, in einer Gesellschaft, die von Korruption und staatlicher Willkür geprägt ist. Und in beiden Episoden wird der Sohn auf eine Art und Weise „schuldig“, die nicht durch die konkrete Handlung des Abschnittes motiviert ist. Die Aggressionen, die sich eigentlich gegen den Vater richten müssten, entwickelt er gegenüber Personen, die beschrieben werden als Mitglieder einer – verglichen mit dem weißen europäischen Touristen – sozial schwachen Schicht in einem Randbezirk von Belém. Tendenziell und unwillkürlich reproduziert Rolf Mengele dabei das Rollenmuster, das die Nazis seinem Vater ermöglicht hatten und das diesen Vater schuldig werden ließ.

Der erste Gang durch die nächtliche Großstadt lässt den Sohn einem hochgewachsenen Mädchen folgen, das zuerst durch eine Reiseschreibmaschine sein Interesse und bald darauf durch ihre Attraktivität seine „Gier“ weckt. Durch „ihren dunklen Nacken und ihre nassen, bis zum Oberschenkel nackten Beine“ (SCHNEIDER 1996: 36) ist sie als Einheimische gekennzeichnet, die ihn, wie er meint, als „Angehörigen einer anderen Rasse“ sehen dürfte (SCHNEIDER 1996: 38). Wie unter Zwang folgt er der fremden jungen Frau, ohne jedoch seinen widersprüchlichen Impulsen nachzugeben („Sie in einen Hausflur zerren, ihr die Kleider vom Leib reißen oder mich vor ihr auf die Knie werfen“; SCHNEIDER 1996: 39).<sup>9</sup> Anstatt sie wenigstens anzusprechen, als er sie erreicht, „streckte ich den schon halb erhobenen Arm zu dem verhaßten, nie erlernten Gruß aus, brachte ein englisch-sportliches ‚Hallo!‘ hervor und ging weiter, als hätte ich mich geirrt“ (ebd.). Trotz der Vergewaltigungsphantasie und einem latenten Stalking, liegt in der Szene nichts Relevantes vor, aber das unwillkürliche Heben des Armes interpretiert der Erzähler selbst als Hitlergruß, er sieht sich also hier in einer ungewollten Identität mit dem Vater: Angehöriger einer

---

<sup>9</sup> Bei dieser wie bei der folgenden Szene handelt es sich offensichtlich um typische Klischees des südamerikanischen Anderen: hier um die sexualisierte, „exotische“ Frau, dort um die willkürliche und korrupte Staatsmacht.

vermeintlich überlegenen Rasse, der einer sozial unterlegenen Person im Affekt Gewalt antun könnte.

In der zweiten Episode kehrt er in das billige Hotel zurück, in dem er nun logiert, und stellt fest, dass die für den Vater bestimmten 500 Dollar aus seiner Brieftasche entwendet wurden. Auf dem Weg kreisten seine Gedanken noch um den Vater („Er ist schuldig! Es muß Gericht gehalten werden!“; SCHNEIDER 1996: 53). Nun verdächtigt er den Hotelier des Diebstahls und empfindet gegen diesen „einen Haß, den ich nie gekannt hatte“ (SCHNEIDER 1996: 54). Wie sein Vater bei dem „Augenlicht“ seiner Mutter, beschwört der Portier, ein Siebzigjähriger mit einer „dunklen Gesichtshaut“ (ebd.) bei der Madonna und seinen Kindern seine Unschuld. Die Parallele zur Auseinandersetzung mit dem schuldigen Vater ist überdeutlich. Während der Sohn unfähig ist, den mehr als schuldigen Vater vor Gericht zu bringen, will er nun den vergleichsweise geringfügigen Diebstahl geahndet sehen. Doch der weitere kafkaeske Verlauf zeigt ihm die Aussichtslosigkeit eines solchen Unterfangens in einem von Korruption und Machtprivilegien dominierten Land. Die Polizei macht allem Anschein nach mit dem verdächtigen Hotelier gemeinsame Sache und verhört statt seiner das Zimmermädchen, das offensichtlich schwächste Glied in der sozialen Hierarchie. Die amtlichen Schergen tragen alle Zeichen einer außerhalb der Legalität agierenden, willkürlich Gewalt anwendenden Schlägertruppe, welche die Anzeige als willkommenen Anlass benutzt, um ihr Geschäft an einer Unterschichtfrau auszuüben. Das Schimpfwort, das ihm der beinlose Bettler vor dem Hotel zuzischt, besiegelt die Konversion des Protagonisten in einen Vertreter der Herrenrasse, obwohl er eigentlich nach Brasilien gekommen war, um Rechenschaft von einem Menschheitsverbrecher zu fordern. Auch hier sind die Vorgänge weniger objektiv konstatierbare Sachverhalte als Wahrnehmungen des Protagonisten, die leicht paranoide Züge tragen. Er wird schuldig für relativ banale Dinge, während seine wahre, große Schuld darin bestehen würde, den verbrecherischen Vater nicht gestellt zu haben.

Warum hat Peter Schneider diese Szenen in seine Fiktionalisierung des dokumentierten Besuchs von Rolf Mengele eingefügt? Dieser erweckt in den Interviews nicht den Eindruck, als hätte die Konfrontation mit seinem leiblichen Vater, zu dem er ja nie eine intime, persönliche Beziehung hatte aufbauen können, ihn zu irrationalen Handlungen oder Schuldgefühlen veranlasst hätte. Die Ereignisse lagen immerhin 10 Jahre zurück, als er sie öffentlich machte. Es ist auch nicht so, dass die Öffentlichkeit ihn damals zur

Rechenschaft gezogen hätte, weil er seinen Vater nicht angezeigt und den Gerichten übergeben hat. Juristisch ist das von dem leiblichen Sohn nicht zu verlangen und auch im Rahmen allgemeiner moralischer Erwägungen ist Rolf Mengele wohl nicht vorzuwerfen, er habe sich mit diesem Besuch vor der Menschheit schuldig gemacht. Soweit die Realität.

Aber in der fiktionalen Vergegenwärtigung muss der Protagonist eine tiefe seelische Verzweiflung durchmachen, weil er mit dem Massenmörder konfrontiert ist, und diesen nicht zur Reue oder auch nur einer Schuldanerkennung bewegen kann. In dem Dilemma, seinen eigenen Vater nicht umbringen zu können, wie es seinen unmittelbaren Impulsen entspräche, sucht sich das Bestrafungsbedürfnis ein anderes Objekt, den Hotelportier, ohne dass seine Aktionen etwas anderes zur Folge haben, als dass er sich nun selbst schuldig fühlt und in eine analoge Rolle zum Vater geraten ist. Die Logik der Handlung will gewissermaßen sagen: Wer den Menschheitsverbrecher bestrafen könnte und es nicht tut, wird selbst schuldig, auch wenn sich das nicht objektiv begründen lässt.

Wenn wir uns daran erinnern, dass der Autor Peter Schneider von den Rezensenten dafür zur Rechenschaft gezogen wurde, dass er es an Distanz zu seinem Objekt mangeln ließ, so lässt sich hier derselbe irrationale Mechanismus erkennen: Obwohl er für die Taten Josef Mengeles so wenig verantwortlich ist wie dessen Sohn, macht er sich schuldig, weil er nicht zumindest in der Fiktion eine angemessene symbolische „Bestrafung“ des Täters inszeniert hat. Wie der Erzähler aus der Handlung geht der Leser aus der Erzählung mit dem unguuten Gefühl des Versagens, der Unzulänglichkeit heraus. Das entspricht dem tatsächlichen Gang der Geschichte, in der Mengele straflos ausgegangen ist und seine Opfer ungesühnt blieben. Er starb in Freiheit, ohne dass sein Sohn oder der Rest der Welt ihn zur Verantwortung gezogen hätten. Das ist ebenso unbefriedigend wie der Verlauf der Erzählung Schneiders. Es bedürfte aber einer kontrafaktischen Fiktion im Stil Tarantinos, um eine solche Schuld gemäß den Erwartungen des Lesers abzugelten.

## Literaturverzeichnis

ADLER, Jeremy D. Die Kunst, Mitleid mit den Mördern zu erzwingen. Einspruch gegen ein Erfolgsbuch: Bernhard Schlinks „Der Vorleser“ betreibt sentimentale Geschichtsfälschung. *Süddeutsche Zeitung* (20.04.2002). 18.

- AMÉRY, Jean. Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten. In: *Werke Band 2. Jenseits von Schuld und Sühne. Unmeisterliche Wanderjahre. Örtlichkeiten*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2002, p. 7–177.
- ARENDET, Hannah. *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München, Zürich: Piper, 2002.
- ARENDET, Hannah. *Über das Böse: Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik*. München, Zürich: Piper, 2015.
- ARISTOTELES. *Poetik. Griechisch / Deutsch*. Stuttgart: Reclam, 1994.
- BYHAN, Inge. So entkam mein Vater. Die Geheimnisse des Josef Mengele: Seine Flucht. Seine Verstecke. Seine Jahre im Untergrund. *Bunte Illustrierte*, Nr. 26, 1986a, 16-33 II.
- BYHAN, Inge. So viele halfen ihm. *Bunte Illustrierte*, Nr. 27, 1986b, p. 17–32.
- BYHAN, Inge. Keiner fragte nach seinen Taten. *Bunte Illustrierte*, Nr. 28, 1986c, p. 26–31.
- BYHAN, Inge. Ein Name wie ein Fluch. *Bunte Illustrierte*, Nr. 29, 1986d, p. 20–31.
- BYHAN, Inge. Von Reue keine Spur. *Bunte Illustrierte*, Nr. 30, 1986e, p. 108–117.
- COLLINS DONAHUE, William. *Illusions of Subtlety: Bernhard Schlink's Der Vorleser and the Moral Limits of Holocaust Fiction*. In: *German Life and Letters* 54, Nr. 1, 2001, p. 60–81.
- COLLINS DONAHUE, William. *Holocaust as fiction. Bernhard Schlink's "Nazi" novels and their films*, New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- DIE HOCHTEUTSCHE RECHTSGELAHRTE SOCIETÄT. *Allgemeines Juristisches Oraculum: Oder Des Heil. Römisch-Teutschen Reichs Juristen Facultät*. Leipzig: Johann Samuel Heinsius, 1747.
- GALLE, Helmut. Os escritos autobiográficos de Josef Mengele. *Estudos Avançados*, Jg. 25, Nr. 71, 2011, p. 269–286.
- HUG, Daniel: *Katharsis. Revision eines umstrittenen Konzepts*, London: Turnshare, 2004.
- JANKÉLÉVITCH, Vladimir. *Das Verzeihen: Essays zur Moral und Kulturphilosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.
- JASPERS, Karl. *Die Schuldfrage. Von der politischen Haftung Deutschlands (1946)*. München, Zürich: Piper, 1996.
- KRASS, Stephan. *Der Rezensionenautomat: Kleine Betriebsanleitung für Leser und Kritiker*. Paderborn: Fink, 2012.
- LANGBEIN, Hermann. *Menschen in Auschwitz*. München, Wien: Europaverlag, 1999.
- NYISZLI, Miklos. *Im Jenseits der Menschlichkeit. Ein Gerichtsmediziner in Auschwitz*. Berlin: Dietz, 2005.
- POSNER, Gerald L.; WARE, John. *Mengele. Die Jagd nach dem Todesengel*. Berlin: Aufbau, 1993.
- RUCH, Philipp. *Ehre und Rache. Eine Gefühlsgeschichte des antiken Rechts*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 2017.
- SCHNEIDER, Peter. Politische Dichtung. Ihre Grenzen und Möglichkeiten. *Der Monat*. Jg. 17, Nr. 207, 1965, p. 68-77.
- SCHNEIDER, Peter: *Frühe Manuskriptfassungen zu „Vati“*. 1986. AKADEMIE DER KÜNSTE BERLIN, Bestand Peter Schneider, Nr. 1519.
- SCHNEIDER, Peter. *Vati. Erzählung (1987)*. München: rororo, 1996.
- SCHNEIDER, Peter: Vom Umgang mit dem Bösen in der Literatur. Zur Frage des erzählerischen Abstands. In: LÜTZELER, Paul Michael; KAPCZYNSKI, Jennifer M. (Orgs.). *Die Ethik der Literatur: Deutsche Autoren der Gegenwart*. Göttingen: Wallstein, 2011, p. 145–156.

- SCHÖNFELD, Gerda-Marie. Ist Peter Schneiders Erzählung „Vati“ ein schlichtes Illustrierten-Plagiat? *Der Spiegel* (09.03.1987).
- SCHOLZ, Martin. „Bumm, bumm, bumm, bumm“. Quentin Tarantino im Interview. *Frankfurter Rundschau* (03.08.2009).
- SEIDENSTICKER, Bernd. Die Grenzen der Katharsis. In: VÖHLER, Martin; LINCK, Dirck (Orgs.). *Grenzen der Katharsis in den modernen Künsten*. Berlin: Walter de Gruyter, 2009, p. 3–20.
- SOFSKY, Wolfgang. *Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager*. Frankfurt a. M.: Fischer, 1997.
- VÖLKLEIN, Ulrich. *Josef Mengele. Der Arzt von Auschwitz*, Göttingen: Steidl, 1999.
- WILDT, Michael. *Generation des Unbedingten. Das Führungskorps des Reichssicherheitshauptamtes* (2002), Hamburg: Hamburger Edition, 2008.

*Recebido em 12 de fevereiro de 2018*

*Aceito em 20 de fevereiro de 2018*