

# Ópio para Ovídio: o Livro do Travesseiro de Yoko Tawada em tradução

[Opium for Ovid: the Pillow Book by Yoko Tawada in translation]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883722361>

Alice do Vale<sup>1</sup>

**Abstract:** This paper presents the main issues involved in the translation process from German into Brazilian Portuguese of the book *Opium für Ovid: Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen* (Opium for Ovid: A Pillow Book of 22 Women), by Yoko Tawada. This work should be understood as a preliminary study about the writer and her book *Opium for Ovid*, that was written in a foreign language. In a context of constant migration and a growing xenophobia, the experience of foreignness is considered here as necessary. Therefore, by emphasizing the displacement of perspectives, this work aims to provide an experience with the foreign (*fremd*) through the act of translating.

**Keywords:** Yoko Tawada; German Literature; literary translation; displacement and transformation.

**Resumo:** Este artigo<sup>2</sup> visa a expor as principais questões envolvidas no processo de tradução do alemão para o português do Brasil do livro *Opium für Ovid: Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen* (Ópio para Ovídio: um Livro do Travesseiro de 22 mulheres), de Yoko Tawada. Com vistas ao exercício de traduzir, este trabalho deve ser entendido como um estudo preliminar sobre a escritora e seu livro *Ópio para Ovídio*, escrito em uma língua estrangeira. Num contexto de constante migração e, ao mesmo tempo, de negação do Outro e de xenofobia, entende-se como necessária a busca por uma experiência de alteridade. Nesse sentido, este trabalho persegue o deslocamento do olhar para uma perspectiva e uma língua estrangeiras, de modo que o texto traduzido propicie uma experiência com o *fremd*.

**Palavras-chave:** Yoko Tawada; Literatura Alemã; tradução literária; deslocamento e transformação.

**Zusammenfassung:** In dem vorliegenden Artikel sollen die wichtigsten Aspekte des Übersetzungsprozesses aus dem Deutschen ins brasilianische Portugiesisch des Buches „Opium für Ovid: Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen“ von Yoko Tawada behandelt werden. Im Hinblick auf die Übersetzungspraxis lässt sich diese Arbeit als Vorstudie über die Schriftstellerin und ihr Buch „Opium für Ovid“ verstehen. Das Buch wurde auf Deutsch verfasst, eine Fremdsprache für Yoko Tawada. In Anbetracht der ständigen Migration und einer gleichzeitig wachsenden Fremdenfeindlichkeit wird die Suche nach einer Auseinandersetzung mit der Fremdheit gefordert.

---

<sup>1</sup> Instituto Goethe, Rua Lisboa, 974, São Paulo, SP, 01262010, Brasil. E-mail: valealice@hotmail.com.



<sup>2</sup> Este artigo apresenta alguns dos pontos abordados na dissertação de mestrado da mesma autora (VALE, 2017) realizada na Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas (Alemão).

In diesem Sinne verfolgt diese Arbeit eine Verschiebung in die Richtung des Fremden, sodass der übersetzte Text auch eine Erfahrung damit ermöglichen kann.

**Stichwörter:** Yoko Tawada; Deutsche Literatur; literarische Übersetzung; Verschiebung und Verwandlung.

## 1 Introdução

Os processos migratórios motivados por guerras, miséria, perseguição política ou por livre escolha de quem migra são uma constante e influenciam praticamente todas as esferas da vida em sociedade. No espectro das atitudes possíveis em relação a esses processos há dois polos opostos: receber o estrangeiro ou apartá-lo. Por um lado, o medo e as posições xenófobas erguem muros e ganha força o polo da repulsão. Por outro lado, não é possível desconsiderar as tentativas de receber o estrangeiro e de permear pouco a pouco as fronteiras entre o próprio e o alheio.

A literatura produzida em alemão como língua estrangeira pode ser um dos poros capazes de permitir um contato transformador. Escritores e escritoras das mais diversas origens linguístico-culturais fazem da língua alemã seu instrumento de trabalho, atravessam um dos limites mais representativos do caráter nacional e se apropriam dele criativamente.

Nesse sentido, este artigo visa a expor um estudo preliminar sobre a escritora Yoko Tawada e seu livro *Opium für Ovid: Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen* (Ópio para Ovídio: um Livro do Travesseiro de 22 mulheres), com vistas ao exercício de traduzir. Esse exercício busca fazer jus à visão da própria escritora sobre tradução, considerada por ela como um deslocamento que necessariamente modifica, altera e, até mesmo, revigora a língua de chegada. Sendo assim, transitamos entre as línguas e culturas envolvidas nesse processo para que o próprio e o alheio, a origem e o destino, possam conviver de alguma forma neste trabalho, calcado no caminho que preenche o distanciamento e o hiato estabelecidos pelo *fremd*.

No decorrer deste artigo, nos utilizamos da gama de significados do termo *fremd* para traduzi-lo de acordo com o considerado mais apropriado em cada caso. Em algumas de suas ocorrências, a palavra foi deixada em alemão para possibilitar, ao mesmo tempo, a abrangência do conceito e sua concisão. Alguns dos aspectos contidos no *fremd* são os seguintes: em sua forma de atributo, a palavra pode qualificar o “estrangeiro”, como é o

caso de “língua estrangeira” (*Fremdsprache*). Além disso, sua acepção enquanto substantivo (*Fremde*) pode se referir a uma pessoa proveniente de outro país ou a alguém tido como o Outro, o alheio, em contraposição ao “eu” que o nomeia. Pode designar, também, o estranho, o não conhecido, o incomum e, por fim, o conjunto de países excetuando-se aquele no qual se nasce. Notamos, ainda, uma nuance negativa do *fremd* que revela o medo do desconhecido, ou até mesmo, do não-confiável.

Para Yoko Tawada ser *fremd* é uma arte (cf. TAWADA em entrevista a HORST 2009: 84). Ela escreve obras literárias em alemão e em japonês, sua língua materna, e parece positivar esse termo ao expor literariamente o significado de trazer consigo uma bagagem linguístico-cultural múltipla. Tawada entende-se a si mesma e a sua escrita como *fremd*. *Fremd* por viver numa terra e numa língua estrangeiras e por fazer delas não somente sua ferramenta de trabalho, mas também um de seus principais temas.

## 2 Yoko Tawada e o *fremd* na multiplicidade cultural da Literatura Alemã contemporânea

Da janela de um trem ela observa a Europa se aproximando pela Transiberiana. A Ásia foi pouco a pouco ficando para trás e, dentro de si, a água europeia tomada a transforma lentamente, assim como lento é o seu deslocamento. Yoko Tawada percebe o *Ich* (eu) como água, um “eu” sem identidade, um corpo em movimento que pode correr, que não tem uma forma permanente, que está no centro e percebe o mundo e, ao perceber o mundo, se metamorfoseia. Segundo essa concepção, Yoko Tawada diz se constituir de um híbrido de Europa e Japão:

Foi algo especial para mim ter feito essa viagem muito lenta para a Europa, não como a maioria dos turistas e visitantes que chegam de imediato e percebem a cultura estrangeira somente com os olhos, como uma paisagem, mas sim como aquele que lentamente se transforma a si mesmo na viagem [...] Eu escrevi, por exemplo, que o ser humano se compõe de até 80 por cento de água, ou seja, se eu sempre beber durante essa viagem água estrangeira, uma água europeia ou uma água que se torna mais europeia a cada dia, então, eu mesma também serei outra quando chegar. (TAWADA em entrevista a SAALFELD 2002: 185)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> As traduções contidas neste artigo foram feitas por mim, salvo as citações que não constam na língua de origem em nota. Nesse caso, o tradutor ou a tradutora constará nas referências bibliográficas. Texto original:

*Das war für mich etwas Besonderes, diese sehr langsame Fahrt nach Europa gemacht zu haben; nicht wie die meisten Besucher oder Touristen, die sofort ankommen und nur mit Augen die fremde Kultur wie eine Landschaft wahrnehmen, sondern dass man in der Fahrt sich selbst langsam verändert (...) Ich habe zum*

Nascida em Tóquio em 1960, onde se formou em Teoria Literária com ênfase em Literatura Russa, Yoko Tawada mora na Alemanha desde 1982. A escritora gostaria de ter estudado na Rússia, mas não acreditava ser possível realizar seu desenvolvimento literário nesse país por conta da falta de apoio. Tawada afirma, em entrevista a Horst (2009: 83) que, na Alemanha, sempre conseguiu apoio e percebe como as pessoas se interessam pelo fato de que estrangeiros escrevem em língua alemã.

Ao se mudar para a Alemanha, Tawada cursou Germanística, trabalhou como intérprete e passou a escrever textos literários em alemão. Desde 1987, a autora possui livros lançados em alemão e, desde 1991, em japonês. A obra sobre a qual o presente artigo se concentra, *Opium für Ovid: Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen* (Ópio para Ovídio: um Livro do Travesseiro de 22 mulheres), foi publicada na Alemanha em 2000 e, neste mesmo ano, foi traduzida para o japonês pela própria autora.

As delimitações estabelecidas aos escritores que, como Yoko Tawada, não nasceram na Alemanha ou possuem *background* de migração se dão, inicialmente, pelas designações atribuídas à sua literatura: literatura intercultural, de migração, do estrangeiro, das minorias, de fora, multicultural, não somente alemã, de homens e mulheres migrantes, do *fremd* (estranho, alheio, estrangeiro), entre outras. Tais denominações parecem evocar um caráter que não necessariamente privilegia as características da obra, mas simplesmente ressalta a origem ou o não pertencimento nacional dos escritores.

Com o intuito de tentarmos expandir o âmbito das categorias, acabamos por nos deparar com uma espécie de paradoxo: se, por um lado, essas categorias implicam certo apartamento de uma literatura “alemã de fato”, por outro lado, elas propiciam encontros e permitem que os escritores por elas englobados recebam uma série de incentivos para o exercício de sua carreira literária.

Yoko Tawada considera positiva a possibilidade de estar em contato com escritores tão diversos por ocasião de eventos específicos para determinadas categorias, nas quais ela também é englobada. No entanto, a autora destaca que as denominações conferidas a eles não são capazes de caracterizar de fato sua literatura. Seu arcabouço cultural, assim como tantos outros elementos formadores da identidade do artista, tem

---

*Beispiel geschrieben, dass der Mensch zu 80 Prozent aus Wasser besteht, das heißt, wenn ich während dieser Fahrt, immer fremdes Wasser trinke, ein europäisches Wasser oder ein Wasser, das jeden Tag europäischer wird, dann werde ich ja selbst anders wenn ich ankomme.*

implicações em sua escrita, contudo, na dualidade gerada pela possibilidade de reunir esses autores e, ao mesmo, apartá-los dos demais, talvez o equilíbrio esteja no ato de focarmos na análise de sua obra, colocando-a em primeiro plano, antes de sua origem nacional.

É certo que o elemento que os unifica é a apropriação que faz de uma língua estrangeira como instrumento de seu trabalho criativo e, no caso de Yoko Tawada, ela não somente escreve em uma língua estrangeira, mas também sobre ela. Neste contexto, a escritora não parece querer apagar o caráter de estrangeiridade, o *fremd* por assim dizer, de sua escrita, mas, pelo contrário, opta pela atitude de explicitá-lo.

Como é possível perceber nas considerações transcritas abaixo, para Yoko Tawada a questão do *fremd* ultrapassa o caráter de estrangeiridade dentro de uma cultura e ganha dimensões mais amplas, como as que englobam as diferentes formas de perceber um mesmo acontecimento ou as transformações ocorridas em cada indivíduo:

[...] ficar *fremd* significa, muitas vezes, que alguém não conseguiu se integrar. Eu não acho isso. Ser *fremd* é uma arte. [...] O autor precisa ser sempre *fremd*, mesmo no próprio país, para que não sejamos uma parte cega do todo, para que tenhamos distância, para que possamos não estar de acordo ou sentir que algo é lógico, sempre podemos pensar que poderia ser de outra forma, isso é ser *fremd* [...]. Eu só consegui aprender uma nova língua e uma nova cultura já adulta, porque tentei ser *fremd*. Trata-se de encontrar uma língua que possa descrever as diferenças não somente entre culturas, mas também dentro de uma cultura e dentro de uma cabeça. A coisa própria também se transforma, duas coisas entram uma na outra e se misturam, e não necessariamente de duas culturas, mas às vezes de um único impossível ou maravilhoso modo de comportamento percebido por duas pessoas de maneira completamente distinta [...]. Cada um precisa encontrar sua *Fremdheit* [estranheza, estrangeiridade], nós precisamos ser *fremd*, senão, não há integração numa sociedade, onde moram muitas pessoas diferentes. (TAWADA em entrevista a HORST 2009: 84)<sup>4</sup>

Um certo distanciamento é necessário para que as coisas não se naturalizem, para que seja possível imaginar outras formas possíveis. A autora afirma, ainda, que integração do seu ponto de vista não significa necessariamente assimilação, na medida em que se

---

<sup>4</sup> *Sonst heißt fremd bleiben ja oft, jemand hat es nicht geschafft, sich zu integrieren. Das meine ich nicht. Fremd sein ist eine Kunst. (...) Fremd sein braucht der Autor immer, auch im eigenen Land, dass man nicht ein blinder Teil von einem Ganzen ist, dass man Distanz hat, dass man nicht einverstanden sein kann oder selbstverständlich empfindet, dass man immer denken kann, es könnte anders sein, das ist fremd sein. (...) Ich konnte nur deshalb eine neue Sprache und eine neue Kultur als Erwachsene lernen, weil ich versucht habe, fremd zu sein. Es geht darum, eine Sprache zu finden, die die Differenzen beschreiben kann und zwar nicht nur die zwischen Kulturen, sondern auch die innerhalb von einer Kultur und innerhalb von einem Kopf. Auch die eigene Sache verwandelt sich, zwei Sachen gehen ineinander und vermischen sich, und zwar nicht unbedingt aus zwei Kulturen, sondern auch manchmal aus einer einzigen unmöglichen oder wunderbaren Verhaltensweise, die von zwei Menschen ganz anders wahrgenommen wird (...) Jeder muss seine Fremdheit finden, entdecken, wir müssen fremd sein, sonst gibt es keine Integration in einer Gesellschaft, wo viele verschiedene Menschen leben.*

trata de achar uma língua que descreva as diferenças e, nesse sentido, não tente apagá-las em prol de uma pretensa homogeneização. Sendo assim, Tawada ressalta a necessidade de manter o caráter estranho e estrangeiro de si e do texto, de modo que sua constituição está intimamente ligada à ideia de alteridade. Dessa forma, podemos dizer que ser *fremd* permite habitar a diferença, de si mesmo e do Outro. Como exposto anteriormente, esse conceito está permeado de significações e pode implicar, ainda, um sentimento de não adequação, de não pertencimento ou um distanciamento em relação a uma língua e a uma cultura ou ao sentimento de que se é alheio em seu próprio meio linguístico-cultural.

Segundo Assmann:

Quanto de próprio, quanto de *fremd* o ser humano necessita? Nós ouvimos hoje não somente as vozes de autores pós-modernos que anunciam uma nova época da transculturalidade, em que domina uma mistura global de raças, culturas, mídias e formas de vida e em que não há mais o estritamente *fremd* e o estritamente próprio (Welsch 1994). Nós ouvimos também as vozes dos fundamentalistas. E ouvimos as vozes dos autores pós-colonialistas que, depois de uma longa história de opressão e aniquilamento, partem para a busca por suas próprias culturas e reinventam suas tradições próprias. Nosso mundo continua a crescer tanto em homogeneização, quanto em diferenciação: fronteiras são constantemente permeadas e destruídas, mas, em algum outro lugar, também são erguidas novas. (ASSMANN 2011: 232)<sup>5</sup>

Conforme Assmann (2011: 233), sobretudo os artistas que fizeram uma experiência migratória ou que se ocupam com uma consciente arqueologia das complexas camadas de suas memórias culturais são capazes de transmitir novas orientações através de tradições culturais. Nesse sentido, outro ponto levantado por Assmann refere-se às “identidades múltiplas” (*multiple Identitäten*). Ela afirma que “quanto mais a consciência controladora de um ser humano se dissolve e a fachada de sua autoencenação se torna quebradiça, mais espaço é aberto para a experiência da alteridade e da não identidade” (ASSMANN 2011: 22).<sup>6</sup>

O eu híbrido, para o qual os desvios fazem parte do caminho, está em constante deslocamento, seja numa viagem em direção ao Outro ou às próprias transformações.

---

<sup>5</sup> *Wieviel Eigenes, wie viel Fremdes braucht der Mensch? Wir hören heute nicht nur die Stimmen postmoderner Autoren, die eine neue Epoche der Transkulturalität ausrufen, in der eine globale Durchmischung der Rassen, Kulturen, Medien und Lebensformen herrscht und in der es `kein strikt Fremdes und kein strikt Eigenes mehr gibt (Welsch 1994)`. Wir hören auch die Stimmen der Fundamentalisten. Und hören die Stimmen postkolonialer Autoren, die sich nach einer langen Geschichte der Unterdrückung und Vernichtung auf die Suche nach ihren eigenen Kulturen begeben und die Erfindung eigener Traditionen machen. Unsere Welt nimmt weiterhin an Homogenisierung wie an Differenzierung zu: Grenzen werden permanent durchlässig und abgebaut, aber woanders auch neu aufgerichtet.*

<sup>6</sup> *Je mehr sich das kontrollierende Bewusstsein eines Menschen auflöst und die Fassade seiner Selbst-Inzenierung brüchig wird, desto mehr Raum wird geschaffen für die Erfahrung von Alterität und Nicht-Identität.*

Nesse sentido, é possível identificar um campo semântico que permeia vida e obra de Yoko Tawada que engloba, dentre outros, os seguintes elementos: transiberiano, transculturalidade, transpor, transmitir, transmutar, transportar, transformar.

Nesse campo semântico, também podemos colocar a tradução. O título de um de seus livros, composto por ensaios literários – *Überseetzungen* - aglutina a sobreposição de *Übersee* (além-mar), *Zungen* (línguas, [parte do corpo]) e *Übersetzung* (tradução). Essa sobreposição pode nos remeter, ainda, às ideias de *übersetzen*, com a sílaba tônica “se”, com o significado de traduzir e de *übersetzen*, verbo separável, que traz a ideia de atravessar de uma margem à outra. Essa *demontage* é capaz de ilustrar a concepção de Yoko Tawada sobre tradução, vinculada ao deslocamento e à transformação. Segundo Blume:

Sobre a tradução dos seus próprios poemas pelo tradutor Peter Pörtner do japonês ao alemão, Tawada (1998, p.7) comenta que, quando eles foram publicados, várias pessoas lhe perguntavam o que achava da tradução. Ela afirma que não via nessas traduções nenhuma perda, apesar de toda a diferença entre as línguas japonesa e alemã. “Naquele tempo encontrei a palavra transformação para defender possibilidades criativas do trabalho de tradução [...]”, diz a autora. [...] Ao contrário da palavra “perda” a palavra “transformação” não soa nem trágica nem dramática. Além disso, ela parece ser livre de um propósito limitado ou de um plano orientado para o lucro. Não se perdeu nada e não se sabe o que surgirá após uma transformação (Tawada, 1998, p. 8). E poderíamos afirmar, também, que essa tradução como transformação não se dá, para a autora, somente nos processos interlinguísticos ou intertextuais, mas na própria identidade de quem migra [...]. Essa visão da tradução como um constante processo de transformação aponta para a abolição de limites ou fronteiras rígidas em favor de uma maior fluidez entre as línguas e culturas, ideia essa muito presente no conjunto da obra de Tawada. (BLUME 2014: 69)

Na passagem acima, observamos a noção que norteia a visão de Yoko Tawada sobre tradução: uma transformação pautada na liberdade, sem um propósito limitado ou orientado somente para o lucro. A autora nega, assim, qualquer ideia de perda e exalta o que pode surgir de novo com uma transposição linguístico-cultural. Esses parâmetros expostos pela escritora são fundamentais para este trabalho, pois, como dissemos anteriormente, o estudo sobre a autora e seu livro *Ópio para Ovídio* está, aqui, intimamente ligado ao exercício tradutório. Sendo assim, antes de apresentarmos essa obra propriamente dita, tratamos a seguir de algumas questões teóricas voltadas à escolha da estratégia que norteia tal exercício.

### 3 O problema da tradução: notas teóricas

Inicialmente, faz-se importante destacar a *Skopostheorie*, teoria segundo a qual a decisão por determinada estratégia depende do *Skopos*, ou seja, do objetivo da tradução (SNELL-HORNBY 1998: 105-107). Segundo Vermeer:

Vemo-nos perante um dilema, aliás desde há muito discutido na teoria da tradução (vide Schleiermacher) ou se distancia o texto do leitor de chegada, para o qual a tradução se destina, através de sua versão dita literal ou se lhe aproxima o texto adaptando-o aos hábitos da cultura de chegada. E não é possível obter os dois resultados ao mesmo tempo: manutenção da forma e aproximação do efeito. [...] E como a escolha de uma das estratégias expostas é obrigatória – há que escolher quer se queira ou não – é outra vez aquela nossa regra suprema que nos faz e permite decidir-nos: é o *objectivo* da tradução que determina qual dos dois caminhos se pode e deve seguir. (VERMEER 1985: 7-8)

Sendo assim, retomemos o objetivo deste trabalho: apresentar um estudo preliminar sobre a autora Yoko Tawada e, mais especificamente, sobre seu livro *Ópio para Ovídio*, com ênfase no exercício tradutório. Acreditamos que tal apresentação deve ser feita de maneira coerente com a visão da própria escritora sobre o caráter estrangeiro presente em si mesma e em sua obra e com as características que, segundo ela, deve possuir uma tradução. O texto traduzido deve conter, segundo Tawada (1998: 35), um caráter de deformação e de deslocamento, além de provocar no leitor o sentimento da existência de uma língua completamente diferente, uma “língua outra”.

Voltemos à dualidade presente na citação acima de Vermeer (1985) que retoma Schleiermacher (2001 [1813]) ao expor os dois principais caminhos que pode seguir uma tradução: um mais literal, que se distancia do leitor de chegada, ou aquele que se aproxima dele, estando mais de acordo com os hábitos da cultura de chegada. Segundo Schleiermacher (2001 [1813]), o leitor deve ser levado ao autor e não o contrário, já que isso significaria apagar o caráter estrangeiro do texto. E, no caso de *Ópio para Ovídio*, podemos dizer que esse caráter estrangeiro é duplo, pois está presente em certa medida também na relação que o texto estabelece com a cultura de partida.

Conforme Schleiermacher (2001 [1813]), mais do que uma leitura facilitadora, em que o tradutor visa a escrever um texto em sua língua como se o autor do texto de partida o tivesse escrito ele mesmo na língua de chegada, buscamos conduzir o leitor por um caminho rumo à autora e à língua na qual ela escreve.

No âmbito dessa discussão, é importante notar que Toury (1995: 57), por sua vez, considera como “norma inicial” a escolha feita pelos tradutores que se concretizará num *continuum* entre dois polos. Segundo sua perspectiva, os tradutores podem se sujeitar às



normas realizadas no texto de partida ou às normas da cultura ou da língua de chegada. Se o texto traduzido for em direção ao texto de partida, será, segundo o autor, “adequado”. Se, por outro lado, as normas da cultura alvo prevalecerem, o texto traduzido será “aceitável”.

Ressaltamos que esses polos de adequação e de aceitabilidade se constituem num *continuum*, uma direção seguida por determinada tradução, que dificilmente será totalmente adequada ou totalmente aceitável. Britto (2010) também propõe essa espécie de contínuo de tal forma que a atitude do tradutor não deve ser necessariamente extremada, mas afirma que “é preciso forçar o leitor a sair da tranquilidade de seu mundo conhecido e obrigá-lo a enfrentar o outro em toda sua estranheza” (BRITTO 2010: 138). O autor cita Berman (apud BRITTO 2010: 139) ao destacar a importância de “receber o Outro enquanto Outro”. Segundo Berman (2002: 18), uma má tradução seria aquela que “[...] sob pretexto de transmissibilidade, opera uma negação sistemática da estranheza da obra estrangeira” e diz, ainda que:

[...] toda cultura resiste à tradução mesmo que necessite essencialmente dela. A própria visada da tradução – abrir no nível da escrita uma certa relação com o Outro, fecundar o Próprio pela mediação do Estrangeiro – choca-se de frente com a estrutura etnocêntrica de qualquer cultura, ou essa espécie de narcisismo que faz com que a sociedade deseje ser um todo puro e não misturado. Na tradução, há alguma coisa da violência da mestiçagem. (BERMAN 2002 18)

Como apresentamos anteriormente, a atitude de Yoko Tawada como escritora, estrangeira em meio a outros tantos autores e autoras com uma bagagem linguístico-cultural diversa pode promover o contato com o Outro, o alheio a certa concepção de normalidade ou de naturalidade. Nesse sentido, o caráter homogêneo de uma cultura ou da identidade de um indivíduo é constantemente negado em sua obra. O diálogo intertextual em *Ópio para Ovídio*, por exemplo, explicita a condição do Outro, do que é distinto e pode invocar uma certa estética de estranhamento. Sendo assim, buscamos estabelecer um trabalho dentro do contínuo entre a língua estrangeira e a língua de destino para que a linguagem da tradução contenha em si um caráter heterogêneo e, até certo ponto, ambivalente. Como diz Berman:

No plano psíquico, o tradutor é ambivalente. Ele quer forçar dos dois lados: forçar a sua língua a se lastrear de estranheza, forçar a outra língua a se de-portar em sua língua materna. Ele quer ser escritor, mas não é senão re-escritor. Ele é autor - nunca o Autor. (BERMAN 2002: 18-20)

No contínuo entre os dois polos ambivalentes que constituem as escolhas tradutórias - a manutenção da forma e a aproximação do efeito – o exercício, neste

trabalho, consistiu em direcionar essas escolhas o quanto possível em direção ao estrangeiro, buscando uma aproximação com as estruturas da língua de partida, além da tentativa de recuperar certas marcas do texto *Ópio para Ovídio*, como o caráter narrativo fragmentário e os procedimentos utilizados para a construção de ironia, que de alguma forma devem fazer parte do texto traduzido.

Acreditamos que com esse exercício seja possível fazer jus à concepção de Yoko Tawada sobre o traduzir que, segundo ela, implica uma transposição deformadora, e não conformadora. Em seu livro *Verwandlungen* (Metamorfoses), no capítulo intitulado *Schrift einer Schildkröte oder das Problem der Übersetzung* (Escrita de uma tartaruga ou o problema da tradução) ela diz:

Uma tradução literária precisa perseguir obsessivamente a literalidade até que a língua da tradução rompa as barreiras da estética convencional. Uma tradução literária deve partir da intraduzibilidade e lidar com ela, ao invés de eliminá-la. É fácil criticar uma tradução. Principalmente no que se refere a poemas modernos, leitores cultos e pretensiosos gostam de falar do desempenho deficiente dos tradutores. É frequentemente ignorada a forma como a tradução lida com a intraduzibilidade. Uma transposição interessante, uma deformação revigorante ou um deslocamento delirante para a língua própria é, antes, um feito da tradução. Por outro lado, é igualmente fácil elogiar uma tradução. Bocas triviais a elogiam quando a língua da tradução soa natural. A tradução faria o leitor esquecer que se trata de uma tradução. Esse elogio revela uma lógica distorcida. Não se diz: esta literatura é boa, porque quase esquecemos que é literatura. Para mim, o fascínio de uma tradução está no fato de fazer com que o leitor sinta a existência de uma língua completamente diferente. A língua da tradução tateia cuidadosa a superfície do texto sem se fazer dependente de seu núcleo. (TAWADA 1998: 35-36)<sup>7</sup>

Como é possível observar na citação apresentada, a visão de Yoko Tawada sobre o texto traduzido é de que ele toca na superfície do texto de origem sem se fazer dependente de seu núcleo. Os parâmetros relacionados à tradução, segundo a autora, estão vinculados às noções de literalidade e deformação no processo de transposição para a língua de chegada. O texto de chegada teria, assim, um caráter de deslocamento que não deve ser apagado, mas sim considerado como um resultado revigorante.

---

<sup>7</sup> *Eine literarische Übersetzung muß obsessiv der Wörtlichkeit nachgehen, bis die Sprache der Übersetzung die konventionelle Ästhetik sprengt. Eine literarische Übersetzung muß von der Unübersetzbarkeit ausgehen und mit ihr umgehen, statt sie zu beseitigen. Es ist einfach, eine Übersetzung zu kritisieren. Besonders bei modernen Gedichten sprechen gebildete und eingebilddete Leser gerne über die mangelhafte Leistung der Übersetzer. Dabei wird oft übersehen, wie wie die Übersetzung mit der Unübersetzbarkeit umgeht. Eine interessante Verschiebung, eine erfrischende Entstellung oder eine wahnhaft Verrückung in die eigene Sprache ist doch eher eine Leistung der Übersetzung. Andererseits ist es genauso einfach, eine Übersetzung zu loben. Triviale Mündler loben sie, wenn die Sprache der Übersetzung natürlich klingt. Die Übersetzung lasse den Leser vergessen, daß eine Übersetzung sei. Dieses Lob zeugt von einer verdrehten Logik. Man sagt doch auch nicht: Diese Literatur ist gut, weil man fast vergißt, daß es Literatur ist. Für mich besteht der Reiz einer Übersetzung darin, daß sie den Leser die Existenz einer ganz anderen Sprache spüren läßt. Die Sprache der Übersetzung tastet die Oberfläche des Textes vorsichtig ab, ohne sich von seinem Kern abhängig zu machen.*

Tendo isso em vista, reiteramos que, no presente trabalho, o estudo do livro *Ópio para Ovídio* caminha junto ao seu processo tradutório. Sendo assim, apresentamos a seguir os principais aspectos do livro, ilustrado por alguns de seus trechos e as respectivas questões tradutórias voltadas, principalmente, ao intertexto e às perspectivas em relação ao estrangeiro. Nesse sentido, o ato de traduzir e a pesquisa buscam constituir um todo capaz de contemplar algumas das nuances do *fremd* marcadas no rosto do texto.

#### 4 Ópio para Ovídio: texto, intertexto e tradução

As mulheres desse livro, personagens e autoras de si mesmas, promovem um deslocamento do olhar, na medida em que costuram uma trama de perspectivas ao avesso das naturalidades. Elas circulam por St. Pauli, pela China ou pelo céu e se metamorfoseiam no decorrer dos caminhos. Suas personalidades apresentam uma constituição fluida, como que dissolvida em água, substância tão cara a Yoko Tawada.

Cada personagem dá título a uma das vinte e duas partes de *Ópio para Ovídio: um Livro do Travesseiro de 22 mulheres*. Elas possuem, ao mesmo tempo, uma unidade de sentido em si mesmas e uma relação com as demais, que se dá de modo descontínuo e fragmentário, não havendo entre as partes uma ideia de sequência lógica ou de linearidade. Buscamos ilustrar os principais aspectos considerados no estudo deste livro com trechos retirados em sua maioria de *Latona* e de *Coronis*, por abordarem de modo especialmente irônico uma certa visão ocidental sobre o “Oriente” e por trazerem à tona a questão do não pertencimento nacional e da escrita.

O diálogo intertextual com *O Livro do Travesseiro*, de Sei Shônagon e com as *Metamorfoses*, de Ovídio se constitui nesse livro de Yoko Tawada por elementos temáticos e estruturais. As personagens de *Ópio para Ovídio* transitam entre a tradição literária ocidental e a oriental em um processo de releitura e reescrita da memória intertextual no presente. Assim, antes de nos atermos ao texto e aos intertextos propriamente ditos, apresentamos algumas noções que baseiam nosso entendimento sobre intertextualidade no âmbito deste trabalho.

A intertextualidade, como expõe Samoyault (2008), possui dois componentes essenciais: a transformação e a relação. Tais elementos implicam trazer à tona as obras antigas e colocá-las em um novo âmbito de sentido, onde são realimentadas pelo sentido das obras novas feitas sobre esta memória do antigo. A memória é, assim, uma noção

central deste movimento, que abrange o texto, o autor e o leitor, em jogos de múltiplas interpretações (SAMOYAUULT 2008: 10). Segundo Samoyault:

[...] o eterno retorno é um mito, mas é também o princípio constitutivo do mito, cujo enunciado é sempre reiterado e indefinidamente re-atualizado. Contando uma origem, ou esforçando-se por dar uma origem a uma cultura, a uma história, a uma nação, o mito dissolve, no entanto, sua própria origem na multiplicidade de suas versões. (SAMOYAUULT 2008: 115).

O conceito de intertextualidade, conforme desenvolvido por Samoyault (2008), permite identificar como o texto de Yoko Tawada ressignifica os textos milenares com os quais trabalha a partir de uma construção ficcional própria. O sentido é comandado pelo seu texto em um constante trabalho de modificação e da própria relação-mosaico existente entre os textos. Yoko Tawada trabalha com a atualização dos mitos, de modo que ela os faz vivos e, ao mesmo tempo, os subverte.

Ressaltamos que o intuito desta pesquisa não é buscar uma interpretação da obra *Ópio para Ovídio* através de “pistas” a serem desvendadas nas *Metamorfoses* ou no *Livro do Travesseiro*, mas sim, discutir sobre o diálogo realizado pela autora com essas obras. Isso, já que:

[...] os liames que se elaboram entre os textos não são atribuíveis a uma explicação ou a um inventário positivista: mas isto não impede que se fique sensível à complexidade das interações existentes entre os textos. (SAMOYAUULT 2008: 143)

Dessa forma, este breve levantamento intertextual não pretende ser explicativo ou esclarecedor, no sentido de trazer ao leitor relações pré-estabelecidas entre *Ópio para Ovídio* e os dois textos milenares, mas sim, fazer com que o leitor possa ser levado à autora através das referências literárias expostas por ela.

Yoko Tawada desvela algo que se aproxima ou pode ser aproximado nas tradições e, assim, reinventa sua própria tradição. A autora transforma o antigo em algo novo e ambos permanecem em movimento em função das relações com o passado e com a contemporaneidade, se reinventando na construção dessa memória literária, a cada (re)leitura e, inclusive, na tradução. No *Livro do Travesseiro* de Tawada, um Ovídio entorpecido traz à tona o intertexto como memória e, ao mesmo tempo, constituído no presente, a cada vez que se realiza.

Tratemos, então, mais especificamente dos dois intertextos e das relações estabelecidas com *Ópio para Ovídio*, a começar por alguns aspectos do *Livro do Travesseiro*. Essa é uma obra japonesa redigida entre os anos de 994 e 1001 (WAKISAKA; CORDARO 2013: 7) escrita, portanto, cerca de mil anos depois das *Metamorfoses* de

Ovídio e mil anos antes de *Ópio para Ovídio*. Os acontecimentos escritos na Corte de Teishi por Sei Shônagon tratam de figuras da corte e de seu cotidiano. Segundo Cunha (2013: 83) havia dois gêneros nesta época: o *monogatari*, mais próximo à narrativa e representado pelo *Romance do Genji* e o gênero *zuihitsu*, exemplo tido como originário do Japão, que representa algo “feito ao correr do pincel”, com crônicas da vida na corte, trechos introspectivos e poemas, como no *Livro de Travesseiro*, de Sei Shônagon.

É importante notar que, segundo Wakisaka (2013: 9), o processo de leitura e escrita neste contexto da corte se dava entre as damas e era coletivo. Essa característica, como veremos adiante, foi um dos fatores fundamentais considerados para a tradução do título do livro de Yoko Tawada para o português: *Opium für Ovid: Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen* (Ópio para Ovídio: um Livro do Travesseiro de 22 mulheres).

A menção ao *Livro do Travesseiro* já no título do livro pode se constituir como o primeiro contato com um caráter estranho ou desconhecido do texto. Sendo assim, alguns dos aspectos considerados na tradução da palavra *Kopfkissenbuch* dizem respeito à discussão que apresentaremos brevemente sobre o filme *The Pillow Book*, de Peter Greenaway e sobre o título das duas traduções da obra literária japonesa para o português do Brasil.

Esse filme de 1996, cujo título foi traduzido para o português como *O Livro de Cabeceira*, é uma das referências ocidentais a Sei Shônagon e, deste modo, poderia levar a uma aproximação com uma temática tida como possivelmente alheia. O filme faz inúmeras referências a Sei Shônagon, parecendo atribuir a ela palavras que constariam em seu *Livro do Travesseiro*, mas se trata de um texto modificado, um fruto criativo do diretor.

No entanto, embora a trama, as personagens e os diálogos de *The Pillow Book* sejam criação de Greenaway, o efeito que a personagem Sei Shônagon parece exercer sobre seus espectadores pode ser outro, conforme afirma Cunha (2013: 79), devido à “quantidade de pessoas, inclusive teóricos, que citam os trechos [do filme] como sendo de autoria da Sei Shônagon histórica”. Segundo Cunha:

[...] os diálogos do filme *O Livro de Cabeceira* também foram reificados como sendo a palavra de Sei Shônagon, em um processo bem conhecido por quem tem que lidar com traduções de textos do Oriente [...] eles são apropriados, adaptados e reescritos a ponto de se tornarem irreconhecíveis, um produto da imaginação ocidental de como o Oriente deveria soar em tradução. (CUNHA 2013: 80)

Além da crítica em relação a uma tradução que representa como o Oriente, enquanto produto da imaginação ocidental, deveria soar, Cunha (2013) ressalta, ainda, a importância da teoria da tradução e da tradução cultural em casos como esse, em que estão envolvidos, segundo ele, os seguintes conceitos: “nação, língua, gênero e origem” (CUNHA 2013: 90).

Acreditamos que a tradução do título do filme no Brasil por *O Livro de Cabeceira* corrobora para essa ideia de aclimação da obra ao Ocidente. Como apresentamos anteriormente, um dos elementos que caracterizam o *Livro do Travesseiro* de Sei Shônagon se refere ao processo coletivo de leitura e escrita na corte onde ela vivia, de modo que o termo “livro de cabeceira”, tal qual é utilizado atualmente, não remete às referências literárias relativas à cultura de sua época. Conforme Wakisaka e Cordaro:

Certamente a expressão [*Makurano Sôshi*] não tem o sentido atual de “livro de cabeceira”, pois a leitura para as damas da corte imperial é atividade conjunta, simultânea e diuturna, pública, aliada à apreciação e crítica da caligrafia e das outras artes. (WAKISAKA; CORDARO 2013: 9)

O livro *Makurano Sôshi*, de Sei Shônagon, foi traduzido diretamente do japonês para o português em duas ocasiões. A tradução de Andrei dos Santos Cunha foi publicada em 2008 e intitulada “O Livro de Travesseiro”. A tradução mais recente, de 2013, realizada por Geny Wakisaka, Junko Ota, Lica Hashimoto, Luíza Yoshida e Madalena Cordaro, foi intitulada “O Livro do Travesseiro”. As tradutoras explicam que consideraram uma das propostas de interpretação sobre o nome *Makurano Sôshi*, segundo a qual Sei Shônagon teria feito uma associação com o termo *makura*, que significa travesseiro ou sela (Cf. WAKISAKA; CORDARO 2013: 9).

Nesse contexto, a tradução do título da obra estudada nesta pesquisa leva à seguinte questão: traduzi-lo como *O Livro de Cabeceira* levaria os leitores ainda mais em direção ao filme e à concepção atual que se tem de um livro de cabeceira e não à obra japonesa. Além disso, Yoko Tawada usou o termo *Kopfkissenbuch* para compor o título do livro e não *Die Bettlektüre*, título do referido filme de Greenaway em alemão, que tem nessa língua a conotação de “livro de cabeceira”. Assim, tendo em vista essas questões, consideramos que a tradução de seu livro deveria ser *Livro do Travesseiro*, de modo a manter seu caráter de maior distanciamento em relação à cultura ocidental, ao invés de buscar aclimatar essa referência a uma perspectiva mais próxima ao orientalismo criado pelo Ocidente.

Dadas essas observações sobre a tradução do título, voltemos à temática do *Livro do Travesseiro* de Sei Shônagon. Segundo Wakisaka (2013: 10): “[...] se a ala do Imperador se dedicava a registros históricos oficiais, próprios do universo dos homens, a de Teishi se dedicaria a relatos privados, mais próximos do mundo das mulheres”. Neste contexto, também é interessante notar a rica produção literária japonesa feita por mulheres na época de Sei Shônagon (CUNHA 2013). Segundo Cunha (2013:83), a literatura era ferramenta para promover a imagem da mulher enquanto culta e fascinante, de modo que tinha papel central no processo de circulação do poder.

A importância das mulheres na produção literária na época de Sei Shônagon no Japão parece ser retomada por Yoko Tawada neste *Livro do Travesseiro de vinte e duas mulheres*, em que encontramos personagens linguistas, redatoras, estudantes de Letras e escritoras. A personagem Coronis é poeta e para ela a ação do fazer poético se apresenta como algo erótico, de modo que ela satisfaz seu desejo carnal com a escrita:

*Eine krankhafte Sucht nach Menschen zwingt Coronis, sich auf eine schutzlose Person zu stürzen, um ihr zu schaden. Die sexuelle Lust hingegen hat für sie etwas Autistisches. Sie braucht keine andere Person, sondern eine Sprache. Coronis erlebt den fleischlichen Höhepunkt beim Schreiben. Der Spatz, die Geheimpolizei, sieht, wie die Frau mit einer altmodischen Schreibmaschine schreibt und dabei erregt wird.* (TAWADA 2011: 86)

Um vício doentio por pessoas força Coronis a se lançar sobre um indivíduo indefeso para feri-lo. O prazer sexual, por outro lado, tem para ela algo de autista. Ela não precisa de outra pessoa, mas de uma linguagem. Coronis experimenta o clímax carnal ao escrever. São sete horas da manhã. Um pardal pousa num galho e a observa pela vidraça de uma janela. O pardal, a polícia secreta, vê como a mulher escreve com uma máquina de escrever antiquada e fica excitada com isso.

Embora Yoko Tawada trabalhe com uma dimensão física da língua como algo que tem gosto, que perpassa seu corpo e, de algum modo, a transforma, no excerto acima, observamos que a tradução de *Sprache* por “língua” poderia gerar uma dubiedade não presente no texto de partida, por isso, a opção escolhida foi “linguagem”.

Ainda sobre a questão da autoria, notamos, conforme o título do livro estudado sugere pela palavra “von” (cf. GEISEL 2011: 50) *Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen* (Um Livro do Travesseiro de 22 mulheres), que as mulheres podem ser, além de personagens, também autoras desse livro. Em princípio, esse *Livro do Travesseiro* contemporâneo é delas e sobre elas. No texto *Clymene*, por exemplo, é explicitado o processo de escrever

ou de produzir palavras. Esta reflexão está ligada à personagem linguista e explicita a necessidade de se colocar a continuidade em questão num estado entorpecido:

<p><i>In einem Rauschzustand öffnen sich überall kleine Löcher, zwischen den Lauten, zwischen dem Ein - und Ausatmen, beim Blinzeln. Sie stellen die Kontinuität in Frage. Ein „r“ garantiert nicht, dass ein „a“ ihm folgt. Es gibt eine Unterbrechung zwischen beiden und darin kann alles zu Ende sein. Welche Brücke verbindet beide Laute miteinander? In einem Rauschzustand kann ich nicht mehr so sprechen, als würde alles selbstverständlich weiterlaufen. Mitten in einem Wort hole ich Luft, um zu sehen, ob der Satz weitergeht. (TAWADA 2011: 96)</i></p>	<p>Num estado de torpor, pequenos furos se abrem por todo lado, entre os sons, entre o inspirar e o expirar, ao piscarmos. Eles colocam a continuidade em questão. Um “t” não garante que um “o” lhe siga. Há uma ruptura entre ambos e nisso pode estar tudo terminado. Quais pontes ligam ambos os sons? Num estado de torpor, não consigo mais falar como se tudo continuasse a transcorrer de modo óbvio. No meio de uma palavra, tomo ar para ver se a frase continua.</p>
---	---

O tema *Rausch* (torpor, embriaguez) que aparece no trecho acima é importante nesta obra em que a dissolução da (auto)encenação se relaciona, dentre outros elementos, a um estado de entorpecimento gerado pelo ópio, em que os significados dão lugar à atribuição de significações mutáveis. Algumas das opções consideradas para traduzir *Rauschzustand* foram: estado de entorpecimento; estado entorpecido; estado ébrio ou inebriado. Optamos por “estado de torpor” de modo a manter a repetição da palavra *Rausch*, presente no decorrer do texto em outros compostos e como substantivo simples.

Notamos, ainda, que a continuidade colocada em questão no texto transcrito acima se dá entre “r” e “a”, em provável referência à palavra *Rausch*. Na tradução, alteramos, assim, as letras para “t” e “o”, em referência a “torpor”.

A naturalidade do sistema de escrita alfabética não é compartilhada pela personagem Clymene. Nesse sentido, é interessante notar que a estranheza do alemão como língua estrangeira é retratada por Tawada já no âmbito do sistema alfabético de escrita. A autora faz considerações a respeito das letras enigmáticas do alfabeto, de modo que um *B* pode virar tanto *Bombe* (bomba) como *Blume* (flor) e diz: “[...] Escrever significa, em primeiro lugar, colocar letras e com isso colocar corpos alfabéticos no mundo sem pensar na sua ilimitada capacidade de metamorfose”. (TAWADA 1998: 30-32).<sup>8</sup> A continuidade é colocada em questão no texto de Yoko Tawada, de modo que as possibilidades do vir a ser são inúmeras e enfatizadas pelo seu trabalho de escrita.

<sup>8</sup> *Schreiben heißt zunächst, Buchstaben zu setzen und damit alphabetische Körper in die Welt zu setzen, ohne an ihre unbeschränkte Verwandlungsfähigkeit zu denken.*



No que se refere às características narrativas de *Ópio para Ovídio*, a(s) narradora(s) em primeira pessoa apresenta(m) diversas facetas e, em princípio, não é possível atribuir a ela(s) uma identidade definida. Tal instância é fluida e, por vezes, é difícil saber de quem é essa “voz”, que poderia se diluir entre todas as personagens. Neste livro de Yoko Tawada, as esferas parecem ser propositalmente difusas ou não explícitas.

Em um movimento de interpretação lógica, buscamos espontaneamente por pistas que nos ajudem a entender, no sentido da nossa tradição de buscar atribuir significados muito bem definidos a tudo. No entanto, em *Ópio para Ovídio* tudo parece estar ao bel prazer do mundo ficcional e uma forma de explicitar a construção desse mundo se dá neste trecho da narrativa *Iuno* (Juno):

<i>Iuno schließt ihre Augen und die Autorin Coronis schaltet die Schreibmaschine aus. Coronis empfindet jetzt ihren eigenen Körper als so schwer und will sich deshalb von dieser Figur trennen. (TAWADA 2011: 200).</i>	Juno fecha seus olhos e a autora Coronis desliga a máquina de escrever. Coronis sente agora seu próprio corpo tão pesado e quer, por isso, separar-se dessa personagem
--	--

A elaboração de um mundo ficcional dentro da própria ficção também aparece em *Latona*, onde a narradora afirma que deve retirar um trecho do texto, denotando com isso o fato de que este mundo é não somente narrado, mas também criado por ela.

<i>„Ihr habt kleine Flammen an den Fußspitzen“, sagte ich. Latona hob einen Fuß hoch und antwortete: „Früher durften nur Männer rote Sachen tragen, weil Rot die Farbe des Kämpfers war, und...“ „Ja genau“, unterbrach Scylla und redete mit wirbelnder Zunge weiter. Latona schwieg. Scylla reagierte immer zu schnell und zu hastig, als würde ihr sonst etwas weggenommen werden. Auf einmal fiel mir ein, dass sich Latona und Scylla nie kennengelernt hatten. Die hier beschriebene Szene muss also aus dem Text gestrichen werden. (TAWADA 2011: 36).</i>	“Vocês têm pequenas chamas nas pontas dos pés”, eu disse. Latona ergueu um pé e respondeu: “Antigamente somente os homens podiam usar coisas vermelhas, porque vermelho era a cor do guerreiro e...” “Sim, exatamente”, interrompeu Cila e continuou a falar revirando a língua. Latona silenciou. Cila sempre reagia rápida demais e precipitada demais, como se, caso contrário, algo fosse ser retirado dela. De repente, me ocorreu que Latona e Cila nunca haviam se conhecido. Essa cena descrita aqui precisa, então, ser riscada do texto.
---	---

Quanto ao tipo inconstante de instância narrativa, ela está presente também nas *Metamorfoses* de Ovídio, mas, neste caso, os narradores são explicitados, como a gralha, o corvo, etc. O livro das *Metamorfoses* apresenta um caráter fragmentário, assim como o mundo ficcional de *Ópio para Ovídio*, de modo que é possível observar em ambos a ausência de uma linearidade narrativa ou temática. Nesta obra de Ovídio, são

apresentados inúmeros mitos com deusas, deuses, semideuses, ninfas, humanos, animais, de modo que não há uma temática una.

Além dos nomes mitológicos com os quais Tawada designou as vinte e duas mulheres de seu *Livro do Travesseiro*, há referências a acontecimentos descritos por Ovídio que explicitam o diálogo feito por ela com as *Metamorfoses*. É possível identificar nessas obras processos de alteração de perspectivas ou transformações do estado físico de pessoas e coisas. Em *Ópio para Ovídio*, o princípio da metamorfose permeia a observação das personagens e se constitui, ainda, como a constante possibilidade do vir a ser.

Quanto ao próprio motivo “metamorfose”, Yoko Tawada destaca na história da literatura europeia duas obras em que este tema é central: *As Metamorfoses* de Ovídio e *A Metamorfose* de Kafka, autor que Tawada diz ter começado a ler já nos tempos de escola. No que se refere à cultura do leste asiático, ela ressalta o fato de esse tema estar presente nas religiões, no Budismo e também na mitologia, nos contos de fada e assim por diante. (TAWADA em entrevista a HORST 2009: 83).

Em seu livro de ensaios *Verwandlungen* (Metamorfoses), no capítulo *Gesicht eines Fisches oder das Problem der Verwandlung* (Rosto de um peixe ou o problema da metamorfose), a autora ressalta que o *Livro das Metamorfoses* de Ovídio nos faz atentar para o fato de que as definições são fictícias (TAWADA 1998: 55). Segundo Tawada (1998: 66), “a palavra da moda ‘perda de identidade’ suplantou o conceito de metamorfose. Contudo, a metamorfose é, desde a Antiguidade – seja dos gregos ou dos chineses –, um dos importantes motivos da literatura”.<sup>9</sup> Ainda no livro *Verwandlungen*, a escritora trata das *Metamorfoses* de Ovídio, em que as formas dos seres existentes eram indefinidas e, portanto, a possibilidade de se transformar é constitutiva da origem de tudo, conforme descreve na passagem abaixo:

No primeiro capítulo das ‘Metamorfoses’ de Ovídio, é narrada uma espécie de origem do mundo que é, ao mesmo tempo, uma explicação sobre a capacidade que cada ser tem de se metamorfosear. A ideia de que um ser pode sequer se metamorfosear em outro vem de um tempo em que as formas dos seres vivos e das coisas ainda não estavam definidas. (TAWADA 1998: 54)<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Das Modewort „Identitätsverlust“ hat den Begriff der Verwandlung in die Ecke verdrängt. Die Verwandlung ist aber seit der Antike – sei es der griechischen oder der chinesischen - eines der wichtigen Motive der Literatur.

<sup>10</sup> In Ovids ‘Metamorphosen’ wird im ersten Kapitel auf eine Weise von der Entstehung der Welt erzählt, die gleichzeitig eine Erklärung für die Wandelbarkeit der Einzelnen Wesen ist. Die Vorstellung, dass

É possível identificar diversas formas de metamorfose no âmbito de *Ópio para Ovídio*, como em *Latona* e a transformação de seu próprio corpo:

<p><i>Eines Tages wacht Latona mit dem Gefühl auf, sie hätte verschlafen. Sie hat zu lange hinter einer Nacht verweilt, und zwar mehr als nur zwei, drei oder fünf Stunden zu lange. Es kommt ihr vor, als hätte sie über mehrere Jahreszeiten hinweggeschlafen. Sie blickt in den Spiegel und sieht ein schmales Gesicht, mit Schnee gewaschen, die Fettschicht hat sich von der Haut gelöst, zarte Linien liegen um die Augen und auf der Stirn, die Mundöffnung ist dunkler geworden, die Augen feuchter, neue Haare sind dicht gewachsen, sie glänzen silbern.</i> (TAWADA 2011: 45)</p>	<p>Um dia Latona acorda com a sensação de que teria dormido demais. Ela permaneceu tempo demais por trás de uma noite, aliás, mais do que apenas duas, três ou cinco horas a mais. Tem a impressão de ter dormido por várias estações do ano afora. Olha no espelho e vê um rosto estreito, lavado com neve, a camada de gordura se descolou da pele, linhas suaves estão ao redor dos olhos e na testa, a abertura da boca se tornou mais escura, os olhos mais úmidos, novos cabelos cresceram abundantes, eles brilham prateados.</p>
--	--

Outra espécie de metamorfose está ligada à coisificação de pessoas e à humanização de coisas e de animais. Em *Coronis*, o processo de transformação se dá no âmbito da perspectiva do observador em relação às coisas. Os objetos cotidianos são encarados de modo distinto do usual devido ao estado entorpecido da narradora. Eles podem adquirir características humanas como uma barriga ou o sentimento de tranquilidade:

<p><i>Im Rauschzustand entdecke ich eine seltsame Geste der Alltagsgegenstände, sie tun so, als wären sienicht sie selbst, als wären sie nur Gefäße für etwas anderes. Meine Geldbörse hat Münzen in ihrem Bauch, der Körper meines alten Füllers ist voller Tinte, meine blaue Teetasse hält die dunkle Flüssigkeit ruhig und auch das Fenster ist die vordere Seite eines Aquariums. Ich sehe eine Wasserlandschaft darin. Draußen regnet es. Was befindet sich in dem Gefäß namens „Eiche“?</i> (TAWADA 2011: 79)</p>	<p>No estado de torpor, descubro um gesto estranho dos objetos cotidianos, eles agem como se não fossem eles mesmos, como se fossem apenas recipientes para outra coisa. Minha carteira tem moedas em sua barriga, o corpo da minha velha caneta tinteiro está cheio de tinta, minha xícara azul de chá comporta tranquila o líquido escuro e também a janela é o lado da frente de um aquário. Vejo uma paisagem de água ali dentro. Lá fora chove. O que se encontra no recipiente chamado “carvalho”?</p>
--	--

---

*ein Wesen sich überhaupt in ein anderes verwandeln kann, stammt aus der Erinnerung an die Zeit, in der die Gestalten der Lebewesen und der Dinge noch nicht bestimmt waren.*

NT. Nota-se que Tawada utiliza o termo “*Kapitel*” (capítulo) para se referir ao que seria o primeiro “Livro” (*Buch*) das *Metamorfoses* de Ovídio.

Além da humanização de objetos, é possível identificar em *Ópio para Ovídio* a atribuição de características humanas a animais, e, em especial, aos pássaros. Antes de apresentarmos exemplos de como isso ocorre, recorreremos novamente ao livro *Verwandlungen* (Metamorfoses), em que Tawada discorre no capítulo intitulado *Stimme eines Vogels* (voz de um pássaro), sobre a expressão “*Bei dem piept es*”, que significa que alguém está maluco, enlouqueceu. O significado literal de *piepen* é “piar”, ou seja, literalmente a frase significa “pia em alguém”. Conforme descreve Tawada: “há uma expressão interessante em alemão: „Bei dem piept es”. Uma voz, provavelmente de um pássaro, fala e a forma de pensar de uma pessoa, na qual “pia”, é influenciada pela voz.” (TAWADA 1998: 12)<sup>11</sup>

Em *Coronis*, o marido da protagonista desenha um pássaro que lhe conta segredos sobre sua mulher:

<p><i>Der Stripzeichner zündet sich eine Zigarette an, nimmt einen Papierfetzen in die Hand und zeichnet einfach einen weißen Vogel. Manchmal muss er zwischendurch kleine Figuren zeichnen, wie man eine Notiz macht, weiß aber selber nicht, was er damit notieren will. Er schlägt den Vogel mit einem Pinsel, die Federn werden braun befleckt. Der Vogel zwitschert, deine Frau braucht keinen Mann, um verliebt zu sein. Dann flattert er und versucht, vom Papier wegzufiegen. Der Stripzeichner könnte ihm einen Käfig zeichnen, aber es ist besser, wenn er wegfliegt. Sonst könnte der geschwätzige Vogel noch mehr ärgerliche Dinge über seine Frau erzählen. (TAWADA 2011: 88)</i></p>	<p>O cartunista acende um cigarro, pega um pedaço de papel na mão e desenha simplesmente um pássaro branco. Às vezes, entre uma coisa e outra, precisa desenhar pequenas figuras, como se faz uma anotação, mas nem ele mesmo sabe o que quer anotar com aquilo. Acerta o pássaro com um pincel, as penas são manchadas de marrom. O pássaro gorjeia, tua mulher não precisa de um homem para estar apaixonada. Então esvoaça e tenta voar para fora do papel. O cartunista poderia lhe desenhar uma gaiola, mas é melhor que saia voando. Senão, o pássaro linguarudo poderia contar ainda mais coisas irritantes sobre sua mulher.</p>
--	--

As referências aos pássaros aparecem em *Ópio para Ovídio* também em relação à personagem Leda. Nas *Metamorfoses* de Ovídio, Zeus tenta seduzi-la transformado em cisne. No *Livro do Travesseiro* de Tawada, Leda dá título a um dos textos. Além disso, a personagem aparece em *Coronis*, onde seu nome vem à tona em razão de sua morte, sendo descrita como uma mulher semiparalisada. Em *Latona*, não há menção a seu nome, mas ao bater de asas enquanto uma mulher se banha:

<sup>11</sup> *Es gibt eine interessante Redewendung im Deutschen: „Bei dem piept es”. Eine Stimme, wahrscheinlich die eines Vogels, spricht dann, und die Denkweise einer Person, bei der „es piept”, wird von der Stimme beeinflusst.*

<p><i>Latona kannte vor zwanzig Jahren einige Frauen in Ottensen, die zu Hause keine Badewanne hatten. Zum Baden kamen sie zu ihr. Eine dieser Frauen kam regelmäßig am ersten Tag des Monats zu Latona um zu baden. Latona konnte sich schon damals nicht mehr erinnern, woher sie sie kannte (...). Die Arme hingen kraftlos herab, wie gelähmt. Nur die Fingernägel wirkten kräftig, sie waren scharf gewetzt und blutrot gemalt. Die Frau redete nicht viel. Aber wenn sie im Badezimmer verschwand, hörte Latona kurz darauf heftiges Flügelschlagen. (TAWADA 2011: 43)</i></p>	<p>Latona conheceu há vinte anos algumas mulheres no Ottensen que não tinham banheira em casa. Elas vinham à sua casa para o banho. Uma dessas mulheres vinha regularmente no primeiro dia do mês à casa de Latona para tomar banho. Latona não conseguia se lembrar já naquela época de onde a conhecia (...). Os braços pendiam sem força para baixo, como que paralisados. Somente as unhas agiam vigorosas, eram afiadas pontiagudas e pintadas de vermelho-sangue. A mulher não falava muito. Mas quando desaparecia no banheiro, Latona ouvia, pouco depois, um forte bater de asas.</p>
--	--

Como buscamos demonstrar, a possibilidade de diálogo com os mitos é bem-vinda no espaço deste texto de Yoko Tawada. Ela se inspira na estética das *Metamorfoses* de Ovídio e no ideário asiático sobre a concepção do estado de constante transformação dos seres, para escrever o que chama de “experimento”. Segundo Geisel (2001):

Em japonês, como se sabe, não há um pronome específico para «eu» e também o conceito de «identidade» surge possivelmente do jargão da psiquiatria. A concepção budista do renascimento não conhece um Eu fechado em si, mas sim uma interminável sequência de transformações, inclusive para além dos limites de gênero literário. Na Europa marcadamente cristã, ao contrário, cada pessoa é um ser único, cuja existência tem um começo e, nos ensinamentos sagrados, um objetivo. [...] «Eu só poderia ter escrito esse livro [Ópio para Ovídio] em alemão. Em japonês esse experimento não teria tido sentido» (GEISEL 2001)<sup>12</sup>

Um dos elementos através dos quais Yoko Tawada concretiza esse experimento é a ironia. A autora ironiza a necessidade europeia de buscar uma identidade formadora de cada indivíduo, imutável e, muitas vezes, indissociável de seu caráter nacional. Também são ironizadas a visão eurocêntrica de mundo ou uma ótica ocidental construtora de um determinado “Oriente”. Em *Latona*, os cursos de Budismo de fim de semana coexistem com a percepção da origem do Budismo Tibetano como consequência da reunificação alemã:

<sup>12</sup> „Im Japanischen gibt es bekanntlich kein selbständiges Pronomen für «ich», auch der Begriff «Identität» taucht allenfalls im psychiatrischen Fachjargon auf. Die buddhistische Vorstellung der Wiedergeburt kennt kein in sich geschlossenes Ich, sondern eine endlose Abfolge von Verwandlungen, auch über Gattungsgrenzen hinweg. Im christlich geprägten Europa dagegen ist jeder Mensch ein einmaliges Wesen, dessen Existenz einen Anfang und, in der Heilslehre, ein Ziel hat. [...] Im Japanischen hätte ein solches Experiment keinen Sinn gehabt.»

<p><i>In der Zeitung lese ich, dass der Tibetanische Buddhismus eine Folge der deutschen Wiedervereinigung sei. Als sich die Grenzen des Westens plötzlich viel weiter nach Osten verschob, entpuppte sich China als ein verdächtiger Nachbar. Diejenigen, die sich in ihren politischen Aktivitäten bisher immer mit den Opfern des zweiten Weltkrieges identifiziert hatten, schlüpfen jetzt in die Gestalt der Tibetaner. Sie sagten: In der Peking-Oper wurde immer eine Maske getragen, auf die wir unsere Hoffnungen malten, die nackten Gesichter der Tibetaner sind uns doch lieber, wir werden sie retten.</i> (TAWADA 2011: 41)</p>	<p>No jornal leio que o Budismo Tibetano seria uma consequência da reunificação alemã. Quando, de repente, a fronteira do Ocidente se deslocou muito além para o Oriente, a China se revelou um vizinho suspeito. Aqueles que até aqui haviam se identificado em suas atividades políticas com as vítimas da Segunda Guerra Mundial se enfiavam, agora, na figura dos tibetanos. Diziam: na Ópera de Pequim sempre foi usada uma máscara, na qual pintávamos nossas esperanças, mas preferimos os rostos nus dos tibetanos, nós os salvaremos.</p>
---	--

Na passagem transcrita acima, é possível observar a tensão de ordem nacional entre a China e o Tibete. Os rostos nus dos tibetanos aparecem em contraposição às máscaras usadas na Ópera de Pequim, a manifestação teatral originalmente chinesa que envolve acrobacia, música, dança, mímica e artes marciais.

A máscara também pode se constituir numa expressão do rosto com a qual buscamos algo de conhecido. A máscara colocada na fisionomia alheia parece colaborar com a necessidade de se atribuir um caráter minimamente reconhecível ao estranho, já que concebemos o Outro a partir de nossos modelos de significação.

Yoko Tawada mostra em *Ópio para Ovídio* diferentes significações atribuídas a um mesmo objeto, personagem ou acontecimento. Seja pelo torpor, pelas transformações e metamorfoses ou pela criação autoral, pelas perspectivas da realidade de seu mundo ficcional ou, ainda, pela tensão entre o nacional e o estrangeiro, a escritora aponta para as camadas que constituem um sujeito híbrido, constituído também pelas expectativas alheias:

As expectativas dos observadores produzem máscaras e elas crescem para dentro da carne dos estrangeiros. Assim, os olhares dos outros são continuamente inscritos no próprio rosto. Um rosto pode adquirir muitas camadas. Talvez seja possível folhear um rosto como uma narrativa de viagem. (TAWADA 1998: 53) <sup>13</sup>

Ao final do texto *Coronis*, é descrito um sonho em que a questão nacional, uma dessas muitas camadas, vem à tona:

<sup>13</sup> *Die Erwartungen der Betrachter erzeugen Masken, und die wachsen ins Fleisch der Fremden hinein. So werden stets die Blicke der anderen ins eigene Gesicht eingeschrieben. Ein Gesicht kann mehrere Schichten erhalten. Vielleicht kann man ein Gesicht wie einen Reisebericht umblättern.*

<p><i>Ein Traum, in dem einige Singvögel als Nationalspeise bestimmt werden. Es ist unklar, wer zu welcher Nation gehört, und es gilt als peinlich, danach zu fragen. Eine angebrannte Faust mit etwas Grünzeug auf meinem Teller. Die Speise wird hier schon vor der Geburt des Gastes bestellt. Der Teller singt seine Nationalhymne, kaltes Besteck klappert neben ihm. Ein Kommentar springt aus dem Stammtisch: „Arme Menschen essen alles, was sie finden. Aber wir essen nichts, was singt und fliegt.“ Von der sonnigen Fensterseite behauptet jemand: „Vogelfleisch ist gesund.“ Von der kritischen Kellerseite drängt die Meinung: „Wir zünden die Flagge der barbarischen Nation an, denn sie fressen immer noch wie im letzten Jahrhundert Fleisch. Im Notfall müsste man sie wirtschaftlich erwürgen.“ Mein Gesicht konnte in dieser Gesprächsrunde keine Stellung nehmen. Bald verschwanden die Sprachen der anderen. In meinem Mund blieb nur noch ein verkohlter winziger Flügel übrig. (TAWADA 2011: 92)</i></p>	<p>Um sonho no qual algumas aves canoras são definidas como prato nacional. Não é claro quem pertence a qual nação e é tido como constrangedor perguntar sobre isso. Um punho estorricado com um pouco de algo verde em meu prato. A refeição é pedida aqui já antes do nascimento do convidado. O prato canta seu hino nacional, talheres frios estalam perto dele. Um comentário salta da mesa dos habitués: “Pessoas pobres comem tudo o que encontram. Mas nós não comemos nada que cante e voe.” Do lado ensolarado da janela alguém afirma: “Carne de ave é saudável.” Do lado crítico do porão a opinião insurge: “Nós queimamos a bandeira da nação bárbara, pois eles ainda devoram, como no século passado, carne. Em caso de emergência, deveríamos estrangulá-los economicamente.” Meu rosto não conseguiu tomar uma posição nessa roda de conversa. Logo desapareceram os idiomas dos outros. Na minha boca, restou somente uma minúscula asa carbonizada.</p>
---	---

A ideia de nação é ironizada e exposta nessa refeição não compartilhada, fragmentada em diferentes delimitações como as de caráter nacional. As opiniões partem de lados distintos do restaurante, de modo que a divergência das ideias é ressaltada no início das frases com as diferentes posições dos falantes.

Ainda com relação ao trecho acima, destacamos que a tradução de *Sprache* por “língua” poderia ser entendida como a parte do corpo, podendo causar uma dubiedade não presente no texto de partida. Nesse sentido, levamos em conta que no ambiente de um sonho envolvendo questões de ordem nacional, “idioma” seria pertinente por apresentar a dimensão da língua própria de um povo, de uma nação.

Os limites impostos para a formação de uma personalidade imutável, como o critério nacional ou de origem não condizem com a perspectiva de transformação contínua das protagonistas de *Ópio para Ovídio*. Nenhuma delas apresenta uma identidade óbvia, por assim dizer, e expõem um constante deslocamento do olhar, como na seguinte passagem de *Latona*:

<p>„Ist es nicht wunderbar, dass der Opiumkrieg endlich zu Ende geht?“, schrieb diese Freundin, die nach Peking übersiedelt war. „Viele meinen, dass er schon seit hundert Jahren vorbei sei, aber das stimmt meiner Meinung nach nicht. Jetzt erst ist dieser Krieg zu Ende. Jetzt ist Tibet der Rausch, das Industrieland China muss nicht mehr die Rolle des Opiumrauchers spielen.“ Latona schüttelt den Kopf. Wie kann diese Frau auf der anderen Seite der Erde allein leben? Dort stehen sie alle auf dem Kopf und es regnet aus der Erde. (TAWADA 2011: 45)</p>	<p>“Não é maravilhoso que a Guerra do Ópio finalmente chegue ao fim?”, escreveu essa amiga que havia se mudado para Pequim. “Muitos acham que ela já acabou há séculos, mas, na minha opinião, isso não é correto. Somente agora essa guerra chega ao fim. Agora o Tibete é o torpor, o país industrial China não precisa mais fazer o papel do fumador de ópio. Latona balança a cabeça. Como essa mulher consegue morar sozinha do outro lado da Terra? Lá estão todos de ponta-cabeça e chove da Terra.</p>
---	--

No decorrer da narração, diferentes perspectivas são expostas e invertidas, de modo que os modelos de significação com os quais se interpreta o mundo são sempre passíveis de mudança. A questão da autoria também é tratada de modo difuso e com caráter fragmentário. O ópio parece ser um indício de que as representações com caráter fixo podem ser deturpadas. A droga age, assim, como uma espécie de água asiática no corpo da Literatura Ocidental, metamorfoseada em algo que não comporta os clichês do orientalismo ou a construção identitária isenta de transformações. Essas transformações são representadas materialmente, como na própria escrita de Coronis:

<p><i>Ich bewundere ihre Literatur seit zehn Jahren. Ihre Sätze haben etwas Rauschhaftes." Ich hatte mit „rauschhaft“ eigentlich ein konkretes Rauschmittel gemeint, das in Coronis' Sätzen materiell zu spüren ist. Aber so direkt wollte ich das nicht sagen.</i> (TAWADA 2011: 89)</p>	<p>Admiro sua literatura há dez anos. Suas frases têm algo de entorpecedor. Eu tinha me referido com “entorpecedor”, na verdade, a uma substância entorpecente concreta, que pode ser materialmente sentida nas frases de Coronis. Mas não quis dizer isso assim tão diretamente.</p>
---	---

As transformações são, assim, concretizadas fisicamente na própria matéria dos seres e discursivamente através da língua. Nesse sentido, é pertinente ressaltar a dimensão material de uma linguagem e, portanto, do discurso. Cada letra pode ser materialmente sentida, assim como a dimensão física da transformação da autora pela água tomada no decorrer de sua viagem pela Transiberiana. A metamorfose ressalta a dimensão material do ser e acaba por (de)formar sua personalidade, mais propensa ao vir a ser, ao transmudar-se.

No que se refere a *Coronis*, a personagem emigrou e, onde reside, é constantemente perguntada pela origem e observada pelas pessoas, como se houvesse algo de estranho nela, algo de diferente dos demais e que pudesse despertar a atenção dos



outros. A palavra *fremdländisch*, cuja tradução será discutida posteriormente, aparece na descrição desta situação no trecho abaixo:

<p><i>Coronis wird oft von Passanten betrachtet. Die Augen der Dorfbewohner starren sie an. Die Augen der Großstädter starren sie ebenso an: in Straßenbahnen, in Restaurants, in Kaufhäusern. Das ist insofern rätselhaft, als es bei ihr nichts Auffälliges gibt, was man als fremdländisch empfinden könnte.</i> (TAWADA 2011: 90)</p>	<p>Coronis é frequentemente observada por passantes. Os olhos dos moradores do vilarejo fitavam-na. Os olhos dos da cidade grande fitavam-na da mesma forma: nos bondes, nos restaurantes, nas lojas de departamento. Isso é tão mais enigmático, pois nela não há nada que chame atenção, algo que se possa sentir como alheio ao lugar.</p>
---	---

*Fremdländisch* pode qualificar aquele que se origina de um outro país ou cultura. A palavra pode apresentar, ainda, a acepção de “exótico” ou “estranho”. *Fremd* traz, por si só, a conotação de estrangeiro e *fremdländisch* parece ressaltar a perspectiva do não pertencimento a determinado país. Por isso, optamos por desdobrar a palavra em “alheio ao lugar”, considerando a acepção de *fremd* como alheio. Ainda nesse campo semântico, é possível notar no trecho abaixo que a palavra *ausländisch* aparece no contexto de uma língua estrangeira, que, em princípio, ninguém no vagão do metrô poderia compreender:

<p><i>Das immer lauter werdende Gespräch findet in einer ausländischen Sprache statt, keiner wird sie verstehen. Zufällig ist es aber die Sprache, die Coronis' Mutter gesprochen hat.</i> (TAWADA 2011: 80)</p>	<p>A conversa que aumentava cada vez mais de volume acontece numa língua outra, ninguém a compreenderá. Mas, por coincidência, é a língua que a mãe de Coronis falava.</p>
--	--

A questão que se levanta quanto à tradução de *ausländische Sprache* seria a diferença em relação a *Fremdsprache*, esta última traduzida comumente como “língua estrangeira”. Com a finalidade de enfatizar a escolha da autora por uma palavra diferente de *Fremdsprache*, a alternativa escolhida foi traduzir *ausländische Sprache* como “língua outra”. A opção “outra língua” também foi considerada, no entanto, essa colocação poderia sugerir que os falantes passaram a se comunicar entre si em uma língua diferente daquela em que começaram a conversa.

Traduzir *ausländische Sprache* como uma “língua outra” permite contemplar uma gama de significados voltados à estrangeiridade, que ao longo do texto se desdobra em palavras como “estrangeiro” e “alheio”. Ainda no que se refere à passagem acima, mais um aspecto a ser destacado é o fato de que essa língua estrangeira não é estranha

para Coronis, pois é a língua de sua mãe, mas tampouco é nomeada como sua língua materna.

O contato com o estrangeiro se dá, em grande medida, pelo deslocamento das pessoas, de modo que as viagens têm papel fundamental nesse encontro com o Outro e na respectiva atribuição de significados ao desconhecido para tentar decifrá-lo. A personagem Coronis emigrou e, ao chegar no país para o qual se mudou, vagava pela cidade, morando com conhecidos e em busca de trabalho. No trecho abaixo, é possível identificar a estranheza por parte das pessoas e, também, o incômodo gerado nela ao ser perguntada pela origem:

*„Wo kommen Sie her?“, fragen alle jungen Gemüsehändler, wenn sie Coronis sehen. Die Vorfahren dieser Männer stammen aus einem anderen Land. Coronis versucht zu lächeln. Es ist etwas Natürliches, wenn junge Menschen solche Fragen stellen. Natürlichkeiten können Coronis aber nervös machen.*

*Wo kommen Sie her?“, wiederholen die Männer ihre Frage, als hätten sie ein Recht, das zu erfahren. Man darf natürlich nicht jedem Kunden diese Frage stellen, einen einheimischen Mann zum Beispiel darf man nicht einfach fragen, wo er geboren wurde. Aber eine Frau, die sich noch nicht definiert hat, darf man alles fragen. Coronis versucht wie andere Frauen, diese Belästigung in eine Anerkennung ihrer Anziehungskraft umzudeuten. Bei manchen Menschen ist die Frage nach der Herkunft die einzige erotische Frage, die sie noch in der Öffentlichkeit stellen dürfen. Eines Tages erzählt Coronis der Leiterin des Kulturzentrums bei einer Tasse Kaffee von diesem Problem, das sie im Alltag belastet. „Ich möchte Tomaten kaufen dürfen, ohne nach der Herkunft gefragt zu werden.“ Die Leiterin fühlt sich angegriffen. „Warum darf man Ihnen keine Fragen stellen? Ich glaube, das ist eine gesunde Neugierde.“ Coronis schweigt. In einer Demokratie ist es ein Tabu, jemandem Fragen zu verbieten. (TAWADA 2011: 90)*

“De onde a senhora vem?”, perguntam todos os jovens vendedores de legumes, quando veem Coronis. Os ancestrais desses homens provêm de um outro país. Coronis tenta sorrir. É algo natural quando pessoas jovens fazem tais perguntas. Mas naturalidades podem deixar Coronis nervosa.

“De onde a senhora vem?”, os homens repetem sua pergunta, como se tivessem algum direito de saber disso. Não se pode naturalmente fazer essa pergunta para qualquer cliente, para um homem nativo, por exemplo, não se pode simplesmente perguntar onde ele nasceu. Mas para uma mulher que ainda não se definiu, se pode perguntar tudo. Coronis tenta, como outras mulheres, ressignificar esse assédio em um reconhecimento do seu poder de atração. Para algumas pessoas a pergunta sobre a origem é a única pergunta erótica que ainda podem fazer em público. Um dia, Coronis conta à diretora do centro cultural durante uma xícara de café sobre este problema que a atormenta no cotidiano.

“Eu gostaria de poder comprar tomates sem ser perguntada pela origem.”

A diretora sentiu-se atingida.

“Por que não se pode lhe fazer perguntas? Acho isso uma curiosidade saudável.”

Coronis silencia. Numa democracia é um tabu proibir perguntas a alguém.

Como dito anteriormente, essa passagem expressa o desconforto da personagem em relação à insistente pergunta sobre sua origem, assim como a crítica em relação à “naturalidade” que assumem essas perguntas a determinadas mulheres. Tal

questionamento ressalta a diferenciação estabelecida entre os que pertencem a um determinado país e os de fora dele. É explícita no texto a contraposição entre certo caráter nacional definido e o que é alheio a essa experiência coletiva de pertencimento nacional. A personagem está na categoria de “estranha” a esse pertencimento em contraponto à diretora que, talvez por jamais ter sido perguntada pela origem, acha saudável tal curiosidade.

No excerto acima, percebemos que, para Coronis, os cidadãos locais (*Einheimische*) do país para o qual se mudou são considerados os “outros” e o modo como ela os nomeia explicita um tipo de visão com a qual o marido, um cidadão local, se surpreende e se incomoda. Abaixo está transcrito um dos momentos da narrativa em que essa visão é explicitada:

<p><i>Nach der Emigration heiratete Coronis einen Einheimischen. Schon mehrmals sagte er, sie solle nicht das Wort „Einheimische“ benutzen, es höre sich an, als spräche eine Ethnologin von den Wilden. (TAWADA 2011: 87)</i></p>	<p>Depois de sua emigração Coronis se casou com um nativo. Já várias vezes ele disse que ela não deveria usar a palavra “nativo”, isso soava como se uma etnóloga falasse dos selvagens.</p>
--	--

A palavra *Einheimische* causa certo estranhamento nas primeiras ocorrências do texto, até que o marido de Coronis compartilha, por assim dizer, desse efeito causado pelo uso da palavra. A conotação de *Einheimische*, segundo a perspectiva do marido, está vinculada aos selvagens, uma categoria da qual ele naturalmente não faz parte.

Diante disso, algumas possibilidades de tradução como “local” ou “natural do lugar” não explicitariam o tom irônico presente no texto de partida. A alternativa “nativo”, por sua vez, pode expressar de modo mais contundente o distanciamento entre o Eu e o Outro, desvelando uma lógica inversa a certa visão já naturalizada por grupos que exercem algum tipo de dominação ou suposta supremacia, de modo que se veem, eles mesmos, colocados na posição de estranhos e alheios perante esses outros olhos.

O deslocamento do olhar em direção à alteridade pode acontecer por diversos caminhos. Acreditamos que um deles, o que motivou nossa pesquisa, é a obra de escritores e escritoras com uma bagagem linguístico-cultural múltipla, que escrevem em uma língua estrangeira e mostram uma face profícua da permeabilidade das fronteiras. Esperamos ter demonstrado que o estudo sobre Yoko Tawada e sobre *Ópio para Ovídio: um Livro do Travesseiro de 22 mulheres* está intimamente ligado ao exercício tradutório.

Sendo assim, consideramos que a pesquisa e a tradução se explicam mutuamente, num movimento em busca da simplicidade do texto, de sua fragmentação e ironia, da lida com suas máscaras num universo ficcional onde o trivial é o vir a ser.

## Referências bibliográficas

- ASSMANN, Aleida. *Einführung in die Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Themen und Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt, 2011.
- BERMAN, Antoine. *A prova do estrangeiro. Cultura e tradução na Alemanha romântica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin*. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. Bauru: Edusc, 2002.
- BLUME, Rosvitha Friesen. Traços migratórios e tradução cultural na obra ensaística de Herta Müller e de Yoko Tawada. *Itinerários*, n. 38, jan./jun. 2014, p. 59-72.
- BRITTO, Paulo Henriques. O Tradutor como mediador cultural. *Synergies Brésil*, n. Especial 2, 2010, p. 135-141.
- CUNHA, Andrei dos Santos. Questões de tradução e adaptação em O Livro de Cabeceira. *Tradterm*, v. 21, 2013, p. 71-95. Disponível em: <[http://myrtus.uspnet.usp.br/tradterm/site/images/revistas/v21n1/07\\_andreidosantos21f.pdf](http://myrtus.uspnet.usp.br/tradterm/site/images/revistas/v21n1/07_andreidosantos21f.pdf)>. Acesso em 17.12.2014.
- GEISEL, Sieglinde. Kopfkissenbuch der Verwandlung. Die Anverwandlung literarischer Motive und Wahrnehmungsweisen von Ovid und Sei Shônagon in Yoko Tawadas “Opium für Ovid”. *Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur*. n.191/192, Yoko Tawada, 2011, p. 47-53. Entrevista: *Ein Spaziergang mit Yoko Tawada - Fremdkörper Sprache*, 2001. Disponível em <<http://www.nzz.ch/article71HPS-1.468004>>. Acesso em 04.03.2017.
- HORST, Clair. Immacolata. Interview mit Yoko Tawada: Fremd sein ist ein Kunst. In: *Migrationsliteratur: Eine neue deutsche Literatur?* Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 2009. Disponível em: <[http://www.migration-boell.de/downloads/integration/DOSSIER\\_Migrationsliteratur.pdf](http://www.migration-boell.de/downloads/integration/DOSSIER_Migrationsliteratur.pdf)>. Acesso em 20.07.2013.
- SAALFELD, Lerke von. *Ich habe eine fremde Sprache gewählt*. Gerlingen: Bleicher Verlag, 2002.
- SAMOYAU, Tiphaine. *A intertextualidade*. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich. *Über die Verschiedenen Methoden des Übersetzens / Sobre os diferentes métodos de Tradução*. Edição bilíngue. Tradução de Margarete von Mühlen Poll. In: HEIDERMAN, Werner (org.). *Clássicos da Teoria da Tradução*. Vol. I. 2. ed. Florianópolis: UFSC, Núcleo de Tradução, 2001. Antologia Bilíngue: Alemão-Português.
- SNELL-HORNBY, Mary et al (org.). - *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1998, p. 105-107.
- TAWADA, Yoko. *Verwandlungen*. Tübinger Poetik-Vorlesung. Tübingen: Konkursbuchverlag, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Opium für Ovid: Ein Kopfkissenbuch von 22 Frauen*. 3. ed. Tübingen: Konkursbuch Verlag Claudia Gehrke, 2011.
- TOURY, Gideon. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- VALE, Alice Fátima Fonseca do. *Ópio para Ovídio: o Livro do Travesseiro de Yoko Tawada em tradução*. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP, São Paulo, 2017. Disponível em

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-09022018-123850/pt-br.php>>.

VERMEER, J. Hans. *Esboço de uma teoria da tradução*. Porto: Edições Asa, 1985.

WAKISAKA, Geny; CORDARO, Madalena. Sobre a obra, a autora, o contexto e a tradução. Prefácio à tradução. In: SHÔNAGON, Sei. *O Livro do Travesseiro*. São Paulo: Editora 34, 2013.

*Recebido em 17 de março de 2018*

*Aceito em 12 de junho de 2018*

# Historicidade da tradução em Benjamin e um estudo de caso

[Historicity of translation on Benjamin and a case study]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837223630>

Rodrigo Octávio Cardoso<sup>1</sup>

**Abstract:** The act of translating seems to bring about difficulties demanding multiple solutions that, while contingent, may have long lasting political and historical implications. Luther's Bible translation is a marked example of the historical force of translation and of the polemics concerning its form. In "The Task of the Translator", Benjamin proposes two distinct temporalities for the life of a literary text and that of its translations, starting a debate regarding the different historical times present in a text, and in its relations with different languages. Departing from these considerations, I propose the discussion of some concrete difficulties experienced in the translation of quotations from a literary work in a critical text by Walter Benjamin, "*Am Kamin*", a text that develops Benjamin's theory of the novel. How can I translate, today, quotations made by Benjamin of a 1920's German translation of Arnold Bennet's 1908 novel *The old wives tale*, with its early 19th century narrator, not yet translated into Portuguese? Finally, I present "*Am Kamin*" translated into Portuguese.

**Keywords:** Historical translation; Historicity of translation; "*Am Kamin*".

**Resumo:** A tradução parece trazer dificuldades que exigem soluções diversas que, escolhidas contigencialmente, podem ter implicações históricas e políticas duradouras. A tradução da Bíblia por Lutero é um exemplo marcante da força histórica da tradução e das polêmicas quanto à sua forma. Em "A Tarefa do Tradutor", Benjamin estabelece duas temporalidades distintas para a vida de um texto literário e a de suas traduções, instaurando um debate a respeito dos diferentes tempos históricos que atravessam um texto, em sua relação com as diferentes línguas. A partir dessas considerações, nos propomos a discutir certas dificuldades concretas experienciadas na tradução de citações de uma obra literária dentro de um texto crítico de Benjamin, *Am Kamin*, um dos textos em que desenvolve sua teoria do romance. Como traduzir hoje as citações que Benjamin faz do romance *The old wives tale* de Arnold Bennet, citações da tradução para o alemão dos anos 1930, de um texto inglês de 1908 que emula um narrador do início do século XIX, e que não foi ainda traduzido para o português? Por fim, apresento o texto traduzido, "À Lareira".

**Palavras-chave:** Tradução histórica; Historicidade da tradução; "À Lareira".

## 1 Exórdio: uma tradução histórica

É quase impossível obter alguma coisa como um consenso quando se fala de tradução. Se entregarmos um mesmo texto a vários tradutores diferentes para que o traduzam,

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas, Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Campinas, 13083-859, Brasil. E-mail: rodrigoabc Cardoso@gmail.com



certamente receberemos tantos textos traduzidos diferentes quanto haviam tradutores. Isso não somente porque cada um terá sua proposta ligeiramente diferente a respeito da organização das frases, da escolha vocabular, de pontuação, mas também porque haverá diversas concepções a respeito do que é tradução e, mesmo, diferentes interpretações sobre o original.

Uma vez que todas as línguas se delimitam apenas pelo contato com outras línguas das quais se diferenciam, pode-se pensar que o problema da tradução é tão antigo quanto o problema da diversidade de línguas. Poderíamos imaginar a situação de risco e de prestígio de uma pessoa que dominasse as línguas de duas tribos em conflito em uma antiguidade pré-histórica, seu papel crucial na diplomacia entre os grupos, a gravidade de uma eventual escolha infeliz ou apressada na tradução – a determinação histórica da extinção de uma delas, sua coexistência pacífica ou belicosa. De fato, com a escrita, a tradução ganhou mais relevo e se tornou mais evidente, uma vez que a sua fixação torna possível sua crítica e a comparação com outras versões do texto. Não é pouco observar que o livro que durante séculos orientou política e moralmente a formação da Europa e sua posterior expansão imperial tenha sido uma tradução. Desde o final do século IV a Bíblia, livro sagrado e texto base do cristianismo, circulava oficialmente na forma de sua tradução para o latim dos seus vários livros compostos (alguns já a partir de traduções, suspeita-se) em hebraico, aramaico e grego, ao longo de cinco mil anos da história do povo judeu<sup>2</sup>. E uma vez que o latim era cada vez menos conhecido e dominado entre a população comum, essa tradução de São Jerônimo, conhecida como *Vulgata*, precisava sempre reiteradamente ser traduzida pelos pregadores para os diferentes vernáculos, até que Lutero fizesse a primeira tradução escrita completa para uma língua vernácula, o alemão, fixando o texto naquela língua, e fixando a própria língua através daquele texto – uma vez que a língua alemã não possuía uma formalização de sua forma escrita, a tradução de Lutero acabou exercendo esse papel, tornando-se o padrão da língua alemã que, à parte algumas reformas e modificações, estabeleceu as bases do alemão moderno usado até hoje.

A tradução de São Jerônimo e de Lutero tornaram-se, problematicamente, paradigmas para a tradução nas culturas herdeiras do cristianismo. Digo problematicamente porque as concepções sobre a verdade, a origem, a interpretação e o

---

<sup>2</sup> cf. “Observações”. In: *Bíblia de Jerusalém*, p. 13

significado do texto, como eram compreendidas na mentalidade judaico-cristã acabaram sendo transmitidas e imiscuídas nas noções e debates sobre a tradução que se seguiram. É preciso lembrar que a tradução de Lutero foi um marco na história das línguas europeias e da tradução, bem como da escrita, sendo o primeiro livro produzido em massa, poucas décadas após a invenção da imprensa. Para Benedict Anderson (2008), esse foi um acontecimento determinante também na história da formação das nações modernas, uma vez que a produção em massa da Bíblia na eclosão do capitalismo de imprensa, em suas traduções vernáculas, seguindo o impulso da Reforma Luterana, tornou necessárias as padronizações linguísticas que ordenaram a identificação de diversas variedades linguísticas em torno de comunidades nacionais limitadas. A tradução de Lutero também protagonizou uma fissão na história das religiões, como um dos símbolos mais importantes da Reforma protestante. A Igreja Católica, ao contrário, continuou usando predominantemente o latim em seus ritos até o Concílio Vaticano II nos anos 1960. Assim, o método de tradução de Lutero e suas escolhas particulares foram centro de um debate acalorado não apenas linguístico, mas também teológico, colocando-se na base de uma doutrina e uma dogmática religiosa.

Em um célebre texto para os estudos da tradução, a “Sendbrief vom Dolmetschen” (Carta aberta sobre a tradução), Lutero responde, não sem ironia, a seus detratores “papistas”, defendendo sua tradução. Alguns dos grandes problemas envolvidos na tradução em geral são aventados no texto. A polêmica central em torno da qual se estrutura a carta é a tradução da frase latina da vulgata “*Arbitramur hominem iustificari ex fide absque operibus*” para o alemão “*Wir halten, daß der Mensch gerecht werde ohne des Gesetzes Werke, allein durch den Glauben*” (“Sustentamos que o homem é justificado somente pela fé, sem as obras da lei”). O problema estaria no uso da palavra “*allein*” (somente), que não aparece na versão latina. Criticando a atitude dos que avaliam as suas escolhas sem levar em conta a enormidade de seu trabalho (“É fácil arar quando o campo está limpo” (LUTHER 2006: 103), Lutero defende sua escolha afirmando que seu texto em alemão não pode prender-se às palavras do texto original uma a uma: “Ao traduzir, esforcei-me em escrever um alemão puro e claro” (LUTHER 2006: 101). Na língua alemã, afirma, é essa a forma adequada, “quando usada para tratar de duas coisas, das quais uma é afirmada e outra negada, [ela] necessita da palavra *sollum-allein*, acompanhando a palavra *nicht* ou *kein*” (LUTHER 2006: 103). Mas, além da justificação linguística, de sua defesa da necessidade de falar a língua do povo (“*man muss die Mutter im Hause, die*



*Kinder auf der Gassen, den gemeinen Mann auf dem Markt drum Fragen und denselbigen auf das Maul sehen, wie sie reden*” (LUTHER 2006: 104)), Lutero dá também uma justificação teológica, afirmando que sua escolha privilegia o sentido, a correta interpretação do texto, num ponto que se torna uma das principais diferenças entre a doutrina protestante e a doutrina católica, a salvação *somente pela fé*, pregada por Lutero e criticada pelos papistas:

Meu caro, precisamente São Paulo e nós desejamos tais escândalos e é esta a única razão por que pregamos tão fortemente contra as obras e insistimos somente na fé, a fim de que as pessoas se escandalizem, tropecem e caiam para poderem aprender e saber que não se santificam através de suas boas obras, mas somente pela morte e ressurreição de Cristo. (LUTHER 2006: 113).

Podemos recordar aqui da afirmação de Benjamin em “A tarefa do tradutor”: “a tradução encontra-se [...] a meio caminho entre obra poética e doutrina” (BENJAMIN 2013: 113). Para Lutero, traduzir significa aqui não somente germanizar (*verdeutschen*), e menos ainda recompor poeticamente (*nachdichten*). O embate das línguas, das formas de visada entre original e texto traduzido aspira alcançar a verdade da palavra de Deus, a língua da verdade e a verdadeira língua, a que se refere Benjamin. Embora seu horizonte seja uma teologia judaica, e não cristã, não se pode subestimar o peso da tradução luterana para a história da língua materna de Benjamin.

A questão doutrinária implicada na polêmica da tradução utilizando o *allein* (“somente pela fé”) foi mesmo capaz de gerar interpretações históricas tão radicais como a que atribui a essa doutrina a própria condição de possibilidade do desenvolvimento do “espírito” capitalista, por Max Weber (2004). Em sua obra mais célebre, o sociólogo sugere uma correlação entre desenvolvimento capitalista e a ética derivada da doutrina da predestinação, implicada na tradução de Lutero. Ora, se diferentes traduções de um mesmo livro são capazes de engendrar religiões e mesmo culturas econômicas distintas, não seria excessivo afirmar que se trata de textos distintos, embora suas histórias e territorialidades se entrelacem e sobreponham intimamente.

As traduções de Lutero não seguiam rigidamente uma única régua e compasso, mas procuravam adaptar-se às necessidades e exigências do texto: “Por outro lado, não abandonei completamente a letra, mas observei-a com grande cuidado junto a meus ajudantes, de maneira que, quando necessário, mantive-a e dela não me afastei tão livremente” (2006: 112). Desse modo, a tradução se torna, inevitavelmente, um jogo de recomposição de fragmentos, recordando a metáfora dos cacos de um vaso utilizada por

Benjamin, ainda que certos textos específicos exijam uma maior ou menor aspecto de coesão e homogeneidade de acordo com o caráter do regime discursivo a que pertençam.

Como demonstra a “Sendbrief vom Dolmetschen”, a tradução de Lutero provocou imediatas reações e uma intensa polêmica, tanto por sua abordagem original da tradução, quanto pelas suas implicações doutrinárias, inscritas no contexto mais amplo da Reforma Protestante e as grandes transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passava a Europa naquele momento. Pelo papel que teve não apenas com relação à língua alemã, com a história das cisões do cristianismo e a formação das nações, mas também pelo debate que gera a respeito da prática e da historicidade das traduções, o trabalho de Lutero pode ser caracterizado, paradigmaticamente, como uma tradução histórica, “[a]quela que faz época enquanto tradução, aquela em que a tradução aparece como tal e tem acesso, assim, estranhamente, à posição de uma obra e não mais àquela de humilde mediação de um texto ele próprio histórico.” (BERMAN 2002: 57). A tradução histórica, tal como a concebe Berman, acede a tal estatuto não apenas por suas qualidades próprias ou pelo sentido de seu texto, mas porque responde a uma necessidade histórica maior, inscrevendo-se em seu tempo, afirmando algo sobre ele e sobre sua relação com a história do próprio texto, ou como afirma Benjamin, com sua vida. No caso de Lutero, menciono apenas três entre os muitos fatores que lhe dão esse estatuto: a originalidade de uma abordagem que associa o texto escrito e a língua ao modo de falar do povo; o momento histórico da invenção da imprensa e a formação das línguas nacionais (Anderson); e a relação entre as decisões tradutórias e o terremoto cultural e político promovido na Europa pela Reforma Protestante, com seus duradouros efeitos éticos, políticos e econômicos (Weber).

## 2 Benjamin e a historicidade da tradução

Se a tradução da Bíblia por Lutero fundamenta um amplo debate para a tradução, ela dificilmente pode ser tomada como um exemplo no que diz respeito à historicidade das traduções em geral. Muito mais frequentemente as traduções de um texto se tornam antiquadas e obsoletas e observamos década após década o surgimento de novas traduções para os textos mais canônicos. Diversos fatores contribuem para isso: a língua falada tem uma dinâmica própria e se transforma muito mais rápida e continuamente que a língua escrita e as modificações no padrão escrito parecem se seguir em ondas, com novas

reformas ortográficas, padrões editoriais e formas de tratamento, hábitos culturais que se modificam, às vezes radicalmente, e os modos de falar e referências materiais dos textos podem se tornar incompreensíveis (FARACO 1998). Se esses fatores contribuem para o envelhecimento dos textos dentro da própria língua, podemos pensar em pelo menos duas razões para que esse distanciamento seja agravado nas traduções. Primeiro, como sugere Benjamin, um texto literário que alcança um certo valor canônico integra-se de tal forma em sua língua e cultura que acaba por influenciar mesmo suas formas de dizer e hábitos culturais, integrando-se às transformações históricas que aí ocorrem e constituindo uma memória que, mesmo que não imediatamente acessível, constitui um certo horizonte cultural histórico da língua. Além disso, a distância cultural que separa duas línguas em suas histórias distintas amplifica grandemente a separação entre um passado que constitui uma cultura e sua compreensão em outra língua e outra constituição de uma memória cultural, em uma estrutura de dissociação quiasmática.

Dessa forma, quanto à sua historicidade, as traduções mantêm uma complexa dialética com seus originais e com as línguas em jogo. Benjamin faz algumas afirmações interessantes a respeito em “A tarefa do tradutor”, texto que escreve como prefácio à sua tradução de *Fleurs du Mal*, de Baudelaire. É interessante ter em mente que não se trata de uma tradução inédita, e que tampouco vingou, não tendo se tornado popular para os leitores do alemão. Os poemas de Baudelaire já haviam sido traduzidos pelo poeta Stefan George e essa tradução foi a que, de fato, tornou-se canônica, e assim permanece até hoje na língua alemã. Segundo Susana Kampff Lages (2007), as traduções de George eram fortemente domesticadoras, enquanto as de Benjamin, experimentais e estrangeirizantes, seguindo a orientação de Pannwitz, citado no célebre prefácio: “o erro fundamental de quem traduz é conservar o estado fortuito da sua própria língua, ao invés de deixar-se abalar violentamente pela língua estrangeira” (PANNWITZ apud BENJAMIN 2013: 118).

“A tarefa do tradutor” compartilha algumas preocupações teóricas com alguns outros textos produzidos mais ou menos na mesma época, no período que se seguiu imediatamente ao fim da guerra que envolveu toda a Europa entre 1914 e 1918. Alguns dos mais notáveis entre estes textos estão reunidos em edição brasileira em *Escritos sobre mito e linguagem*. Neles, retornam constantemente algumas noções sobre linguagem, destino e mito, envoltas em um tom místico e religioso que deixa transparecer o messianismo aberto de Benjamin, derivado de uma particular interpretação da teologia judaica. É importante perceber o grau de entrelaçamento entre essas noções para

compreender a forma como a história emerge desses ensaios. A noção de destino, desenvolvida principalmente em “Destino e Caráter”, mas também em “Para uma crítica da violência”, “Dois poemas de Friedrich Hölderlin” e também em outros textos como “*Das Glück des antiken Menschen*”, “*Sokrates*” e “*Trauerspiel und tragödie*”, está profundamente enraizada em uma compreensão da relação entre vida como desenvolvimento histórico e linguagem. Neste sentido, vale lembrar que a palavra grega *logos*, frequentemente traduzida como razão, pode significar também palavra, verbo (como no evangelho de João: “No princípio era o verbo [*logos*]”), mas tem, além disso, o sentido de um discurso encadeado, de uma fala que possui um sentido. Este encadeamento, a sintaxe que concede sentido ao discurso, a lógica interna da linguagem, seria a própria matéria com que se concebe a noção de destino, seu tecido mesmo. Derivando essa noção das tragédias clássicas, Benjamin a associa a um nexos causal fundamentado no encadeamento de culpa e expiação. A língua carrega em si, desse modo, os encadeamentos que ordenam as possibilidades de uma justiça poética. Desse modo, no texto sobre Hölderlin, escreve: “Os deuses e os vivos estão vinculados entre si no destino do poeta por elos de aço” (BENJAMIN 2013: 28), e ainda “O mito é reconhecível na unidade interna de Deus e destino” (BENJAMIN 2013: 24). Assim, em um poema se dá “o entrelaçamento de relações no qual a identidade de cada ser singular é função de uma cadeia infinita de séries, através das quais o 'poetificado' se desdobra” (BENJAMIN 2013: 28). Ou seja, o poetificado, em sua relação com a língua, guarda as relações que identificam cada ser singular com todo o universo. Entretanto, se esse poetificado permanece inacessível, como forma interna do poema, ainda que em sua evidência imediata, é por causa da diversidade e fragmentaridade das línguas. Seu sentido último, como nos fragmentos do vaso reconstruído, seria reconstituído, como verdadeira justiça divina, na tradução entre todas as línguas, apontada em “Sobre a linguagem em geral e a linguagem do homem”, como retorno à língua adâmica, língua da pura nomeação, que não reparte o mundo segundo uma visada particular, mas fala da própria essência das coisas, identidade entre linguagem humana e linguagem das coisas mesmas. Como esclarece Jeanne Marie Gagnebin (2013), não se trata, aí, de um retorno utópico a um passado idílico da linguagem, em uma aceção crédula do mito do gênesis, mas de uma abordagem não utilitária da linguagem e desse messianismo aberto que enxerga nas pequenas frestas da história a possibilidade da chegada do messias, um messias cujas formas não se pode antecipar, mas que traria consigo a concretização da justiça.

Retornando ao ensaio sobre a tradução, podemos compreender como as traduções se inscrevem na história, para Benjamin, por um entrelaçamento com essas concepções sobre a linguagem. A princípio, há uma relação entre a língua do original, seu modo de visar e o texto original, relação que é seu próprio vínculo vital, sua própria traduzibilidade, que exige a tradução, mas que permanece, ao mesmo tempo, intraduzível: "a relação que o teor estabelece com a língua é completamente diversa no original e na tradução. Pois, se no original eles formam certa unidade, como casca e fruto, na tradução, a língua recobre seu teor em amplas pregas, como um manto real." (BENJAMIN 2013: 111). Se há uma conexão vital no original, a metáfora do manto real não diz respeito apenas a uma artificialidade do texto em tradução, mas também ao acontecimento histórico que aí se concretiza. Como escreve Gagnebin, "[c]om a história intervém, portanto, a violência, o arbitrário, a estranheza, mas também, e inseparavelmente, a majestade de uma dinâmica que transforma cada língua supostamente 'natural' numa outra, mais alta que ela mesma." (2013: 24).

Benjamin aponta para o fato de que há uma limitação para as traduções, elas permanecem vinculadas ao seu tempo histórico e, se prolongam a vida do original, que se inscreve na história de sua língua, podem, por seu lado, tornar-se obsoletas e ultrapassadas. Para ele, o original deve às traduções uma forma de sua pervivência, da renovação de sua vitalidade através dos tempos, uma vez que a existência de uma tradução sempre resgata e renova a presença do original. Nas traduções "a vida do original alcança, de maneira constantemente renovada, seu mais tardio e mais abrangente desdobramento" (BENJAMIN 2013: 105). As traduções, assim, são capazes de desenvolver as potências do original, estendendo sua vida e fazendo-a florescer. Comentando o prefácio de Benjamin, Derrida afirma que esse prolongamento da vida e das potências do original não se restringe a uma reprodução, mas que "[t]al sobrevida [*fortleben*] dá um pouco mais de vida, mais que uma sobrevivência. A obra não vive apenas mais tempo, ela vive *mais e melhor*, acima dos meios de seu autor." (DERRIDA 2002: 33, grifo de Derrida). Mas há uma diferença fundamental na forma de inscrição na história das línguas entre uma obra literária e suas traduções. Em sua pervivência, o original se modifica no seio da história de sua língua.

Assim como tom e significação das grandes obras poéticas se transformam completamente ao longo dos séculos, assim também a língua materna do tradutor se transforma. E enquanto a palavra do poeta perdura em sua língua materna, mesmo a maior tradução está fadada a desaparecer dentro da evolução de sua língua e a soçobrar em sua renovação. (BENJAMIN 2013: 108)

Se levarmos em conta a força linguística e cultural de certas traduções consagradas no português, tais como “Ser ou não ser, eis a questão”, “Eu é um outro” ou os termos Ego, Superego e Id da tradução *Standard* de Freud, que se tornou canônica, pese os diversos problemas de tradução que carrega, talvez essa afirmação de Benjamin pareça um pouco exagerada. De fato, um texto traduzido pode adquirir tal força e pervasividade em uma língua que se integre à sua história, transformando-se com ela e engendrando transformações. Basta lembrar do “*allein durch den Glauben*” de Lutero, extrapolando até mesmo seu território linguístico em sua força histórica. Na verdade, uma tradução particular pode determinar o desenvolvimento da recepção de uma obra em uma determinada língua de uma maneira consistente e duradoura, como também a própria tradução de Baudelaire por Stefan George que Benjamin vem contestar. Mas, ainda assim, podemos encontrar sentido na formulação benjaminiana. Se a poesia de Baudelaire se torna um cânone da língua francesa, repetindo sua influência e suas formas de dizer geração após geração, suas traduções para o português deverão fazer sentido em um determinado estado da língua e, conforme esse estado se modifique e a língua encontre novas conformações, as formas encontradas pelo tradutor poderão tornar-se estranhas, arcaicas ou obsoletas, e novas traduções serão sempre exigidas para renovar a recepção daquela obra neste idioma em constante transformação.<sup>3</sup> É necessário, ainda, ponderar que a problemática da historicidade ou obsolescência das traduções não pode ser desconectada de questões relacionadas ao alcance e circulação dos textos em questão.

Com isso em vista, a necessidade histórica das traduções não pode ser explicada, em meio a essa constelação de textos benjaminianos, apenas por uma noção de reprodução do original. Não se trata de repetir na língua do tradutor o que o original fez em sua língua. Benjamin escreve: “a finalidade da tradução consiste, por último, em expressar o mais íntimo relacionamento das línguas entre si.” (BENJAMIN 2013: 106). Este relacionamento íntimo das línguas, como argumentei acima, vincula-se à própria instauração da justiça na história. O tradutor entende-se, assim, como o historiador que busca na história das línguas alguma visada capaz de abrir uma fresta que possa dar lugar à justiça em seu presente. O original se utiliza das formas de visar de sua língua para

---

<sup>3</sup> Essa argumentação certamente poderia ser radicalizada se levarmos em conta a necessidade, em certas línguas, de traduzir um texto antigo para uma versão mais moderna da língua, compreensível para os seus contemporâneos, como é o caso das diversas traduções para o japonês moderno (como as de Yosano Akiko, Junichiro Tanizaki e Enchi Fumiko) de *O Conto de Genji* (*Genji Monogatari*), romance escrito no século XI, ainda sem tradução direta para o português.

delinear seu objeto visado, de uma forma precisa e singular, o que não significa uma clareza absoluta na designação seu visado, que permanece ainda sempre envolto por sugestões e intuições. A tarefa do tradutor “consiste em encontrar na língua para a qual se traduz a intenção a partir do qual o eco do original é nela despertado” (BENJAMIN 2013: 112). A tradução, assim, embora evidencie um estranhamento entre aquele modo de visar do original e a língua da tradução, pode tornar manifestos, pelos modos de visar desta, novas feições do visado, aquelas que permaneciam na penumbra sob a luz da língua original: “Existe uma maturação póstuma mesmo das palavras que já se fixaram: o que à época do autor pode ter obedecido a uma tendência de sua linguagem poética, poderá mais tarde esgotar-se; tendências implícitas podem surgir como novas da forma criada.” (BENJAMIN 2013: 108). Essa é a nova vida que a tradução dá ao original, um novo desenvolvimento de suas potências pela explicitação de um modo de visar antes apenas indicado ou intuído, mas também uma nova vida para a língua do tradutor, uma nova abertura e uma nova sintaxe que aí se inscreve: “[e]m nome da pura língua, o tradutor rompe as barreiras apodrecidas da sua própria língua” (BENJAMIN 2013: 117). Uma nova tradução pode, assim, trazer um novo fôlego para a língua materna do tradutor, novas formas de ver as questões que ela carrega, outras possibilidades para se encarar o destino e a justiça.

### 3 Uma teoria do romance entre traduções

Ao resenhar a recente tradução de um romance para sua língua, Benjamin desenvolve também algumas de suas reflexões a respeito de narração e destino, vida e romance. Para exemplificar a dificuldade de produzir coerência em textos nem sempre homogêneos, explorando a problemática da historicidade das traduções, proponho uma pequena análise e discussão crítica de uma dificuldade em que esbarrei ao traduzir esse texto de Benjamin, “*Am Kamin*” [À lareira]. Trata-se de uma pequena recensão crítica de um romance do escritor inglês Arnold Bennet, *The Old Wives Tale*, publicado na Inglaterra em 1908, após o lançamento de sua primeira tradução para o alemão em 1932. Aí Benjamin desenvolve uma pequena teoria do romance, comparando o desenrolar da narrativa para o leitor à chama que queima em uma lareira: “se o romance é uma construção, o é muito menos no sentido do arquiteto, que no da empregada que empilha a lenha na lareira. Não deve ser duradouro, mas deve queimar bem”.

Além das dificuldades de traduzir um texto de Benjamin por suas formulações muito sintéticas, uso de metáforas, ordens inversas, uso alternado de períodos longos e muito curtos, a referência a termos e conceitos da crítica da época e da filosofia, a densidade da argumentação e das imagens, um problema bastante específico se colocou nesse texto particular. Como traduzir as citações que Benjamin faz do romance de Bennet, citações da tradução para o alemão dos anos 1930, de um texto inglês de 1908 emulando um narrador do início do século XIX.

Pese, ainda, para o problema em questão, que o livro de Bennet não possui, até hoje, uma tradução para o português. Não que a existência dessa tradução facilitasse necessariamente o trabalho. Isto porque, além da dificuldade em encontrar os trechos correspondentes no romance de mais de 500 páginas, Benjamin se utiliza das descrições e termos do texto em alemão para desenvolver seus argumentos. Assim justifica-se, a princípio, a escolha por traduzir os trechos para o português diretamente da tradução alemã citada por Benjamin, o que, no entanto, produziu alguns efeitos estranhos quando cotejei os trechos com o texto original em inglês. Por exemplo, ao encontrar em uma das citações:

*deswegen ist ihre Atmosphäre so schwarz wie der Schmutz und Dreck auf ihren Straßen;*  
traduzi literalmente a expressão fixa “*Schmutz und Dreck*”, comum em alemão, por:

por isso sua atmosfera é tão negra quanto a poeira e a sujeira em suas ruas;

Voltando ao inglês, encontramos um simples:

*for this its atmosphere is as black as its mud.*

Carregando o desdobramento do qual o tradutor alemão se utilizou para fazer o texto soar natural em sua língua, a retradução em português acabou se afastando ainda mais da simplicidade e objetividade do original, transformando, justamente, a atmosfera descrita no texto, que seria tão bem caracterizada pelo português **lama**. Este simples exemplo permite entrever o tipo de dificuldades e aberrações geradas por traduções indiretas, muito comuns no Brasil em meados do século XX, hoje cada vez mais incomuns devido ao aumento no número de tradutores qualificados em diversos idiomas.

Uma outra citação apresenta dificuldades por sua conexão mais íntima com o argumento teórico do texto. Benjamin cita Bennet:

*“Sie hatte überhaupt nichts vom wirklichen Leben gehabt”*



A frase, relativamente simples, revela algum estranhamento na tradução para o português. Uma primeira tentativa, mais literal, poderia dar em; “Ela não havia tido nada de uma verdadeira vida”. A frase é compreensível, mas, com o ritmo pesado, a grave aliteração “verdadeira vida” e o pretérito mais-que-perfeito composto (“tivera” não seria de grande ajuda), é difícil imaginar a sequência como a fala de uma das personagens dentro do romance. Uma das dificuldades está em traduzir *überhaupt*, cuja função é enfatizar a negatividade do *nichts*. A frase tem um lugar-chave no texto de Benjamin pois enseja o argumento teórico a respeito da natureza do romance e sua relação com a vida, que encerra o texto.

*Am Kamin*, faz parte de uma série de textos em que Benjamin esboça sua teoria do romance. Como esclarece Detlev Schöttker (2006), essa teoria, que ocupou o pensador alemão do final dos anos 1920 a meados dos 30, foi sendo desenvolvida em diversos textos críticos e cartas, culminando com “O narrador. Observações sobre a obra de Nikolai Leskov” publicado em 1936, mas ainda guardando sua importância em textos posteriores. Nesses textos Benjamin procura esclarecer sua ideia da oposição entre narrador e romancista e sua preferência pelo primeiro que, no entanto, não pode ter mais espaço na sociedade moderna alienada pelo capitalismo. Schöttker demonstra como a teorização de Benjamin caminha paralela a de diversos críticos que pensam o romance na mesma época, mas delas se diferencia. Se formalistas russos como Eichenbaum ou escritores como Döblin valorizam a penetração da oralidade na escrita como marca do romance moderno ou necessidade do realismo, Benjamin ressalta a oposição entre oralidade e escrita que funda essa tradição, atentando para as condições sociais de sua produção e consumo enquanto uma mídia específica (SCHÖTTKER 2006: 559; 561), conduzindo ao declínio de formas de sociabilidade, como a da narrativa oral na modernidade. Se Lukács entende o isolamento do autor, e do herói do romance como uma das causas de sua ascensão, em “*Am Kamin*”, Benjamin o atribui também à solidão do leitor.

Schöttker pondera o pessimismo presente em “O narrador”, relativo ao declínio da experiência, com uma certa abertura ao novo, confrontando o mesmo fenômeno, presente em “Experiência e Pobreza”. Se no primeiro texto o declínio da narrativa acompanha o declínio da experiência e da sabedoria, o último percebe a nova situação como uma oportunidade para construir o novo a partir das ruínas, sem precisar prestar

contas a uma tradição bárbara. Uma nova pureza a partir da ausência de experiências (SCHÖTTKER 2006: 559).

Frequentemente "O narrador" é lido como o núcleo da teoria do romance de Benjamin, e se enfatiza seu pessimismo com relação ao romance, que excluiria assim a possibilidade do conselho, da transmissão da experiência, da sabedoria. Mas o contato com os outros textos sobre o assunto, e a presença recorrente de textos de prosa modernos nos textos de Benjamin permitem questionar essa suposta condenação do romance por Benjamin. Em "A crise do romance. Sobre *Alexanderplatz* de Döblin" Benjamin repete a separação entre os tipos ideais daquilo que chama romance puro, e a narrativa épica, em que se estabelece uma coesão entre linguagem e a vida do povo.

No poema épico, o povo repousa, depois do dia de trabalho: escuta, sonha e colhe. O romancista se separou do povo e do que ele faz. A matriz do romance é o indivíduo em sua solidão, o homem que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que não sabe dar conselhos a ninguém. Escrever um romance significa descrever a existência humana, levando o incomensurável ao paroxismo. (BENJAMIN 1985: 54)

Tomando a teoria do *roman pur* de André Gide, que encontraria seu maior exemplo em Flaubert, Benjamin afirma que se trata aí de uma "interioridade pura, [que] não conhece a dimensão externa e constitui, nesse sentido, a antítese mais completa da atitude épica pura, representada pela narrativa" (BENJAMIN 1985: 56). Entretanto, retomando uma alegoria a que alude no começo do ensaio, Benjamin compara o romance ao mar e afirma que há aí um sal que o torna durável, não no tempo, mas no leitor: "Acontece com o sal épico o mesmo que com o sal químico: ele torna mais duráveis as coisas às quais se mescla [...] O verdadeiro leitor lê uma obra épica para 'conservar certas coisas'" (BENJAMIN 1985: 59). Também em *Am Kamin*, Benjamin afirma que a "construção" do romance não é feita para durar. Mas, em ambos os casos, há algo, uma impureza presente no romance que traz ainda em si uma experiência transmissível, um conselho que perdura.

Em "*Am Kamin*", como em "O narrador", Benjamin repete o argumento de que todos os personagens do romance encontram uma morte, senão textual, simbólica, com o fechar do livro ao fim da leitura. Esse contato com a morte funciona, para o leitor moderno, como uma contraposição e um complemento ao recalçamento e ocultamento da morte que caracteriza a sociedade moderna. Mas, embora a vida de um personagem de romance se organize em função de sua morte na narração, ela ainda assim é capaz de transmitir calor e vitalidade, em seu desenrolar, ao leitor.

Na frase em questão (“*Sie hatte überhaupt nichts vom wirklichen Leben gehabt*”), é notável o uso, pelo tradutor, do adjetivo *wirklichen* – *wirklichen Leben*, vida real, efetivamente uma vida, uma vida de fato, ou de verdade. A personagem nunca viveu uma vida de verdade, diz uma das duas irmãs, personagens principais do romance, a respeito da outra. “Ela nunca viveu realmente”. Uma afirmação que extrapola a simplicidade do seu sentido no contexto do texto crítico e teórico de Benjamin. A vida fictícia da personagem que, entretanto, parece ter uma relação efetiva com a vida real do leitor. Um leitor de romances cuja solidão e isolamento corresponderia a uma vida não vivida, à falta de experiências. E a frieza dessa solidão aquecida pela vida que se consome no livro. Duas vidas não-vividas incendiadas quando colocadas em contato. A frase, aqui, soa quase como um desafio ao leitor. A inquietação nos leva a buscar a frase no texto original. (Uma busca difícil, diga-se de passagem: usando o recurso do livro eletrônico, sem saber a forma da frase em inglês, tive que procurar todas as ocorrências da palavra “*life*” no livro.):

*Hers had not been a life at all.*

A simplicidade da frase em inglês ainda assim resiste à tradução para o português. A ênfase dada pelo alemão *überhaupt* servira para caracterizar a negativa do inglês *at all*. Literalmente: “a sua não tinha sido uma vida, de todo” – uma monstruosidade suspeita. O fato é que se trata de uma frase simples, grave, mas corriqueira, na boca da personagem. Aos seus olhos a irmã nunca teve, de fato, uma vida completa, não gozou da vida como deveria. Posto simplesmente: “Ela nunca teve uma vida de verdade”. Se a frase abre mão de reconstruir uma atmosfera arcaizante, remetendo-nos à fala mais formal e circunspecta que frequentemente atribuímos ao século XIX, ela se adequa à cotidianidade e ao peso da afirmação. Vale observar que o inglês não apresenta o verbo ter (she never *had* a real life). A vida da personagem ausente é simplesmente caracterizada como uma *não-vida*. Mas sustentamos, por outro lado, a presença do verbo na tradução alemã usada por Benjamin (“*Sie hatte nichts vom wirklichen Leben gehabt*”).

Se a forma do romance, como oposição à épica e à narrativa, concretiza, no limite, a baixa nas ações da experiência que caracteriza a modernidade, nem sempre ela se manifesta em sua pureza ideal. Benjamin lamenta a incapacidade do romancista, e do homem moderno, que é tanto o leitor do romance quanto seu objeto, de receber conselhos. Sua mudez e sua surdez para a sabedoria. Mas esse silêncio não é absoluto. O momento sem sentido do romance – quando Bieberkopf perde seu braço ou Mietze é assassinada

em *Berlin Alexanderplatz* – carrega alguma sabedoria. "Pois essa é a lei da forma romanesca: no momento em que o herói consegue ajudar-se, sua existência não pode mais ajudar-nos" (BENJAMIN 1985: 60). Assim também quando a irmã observa o destino da outra, morta, no romance de Bennet – o temor e o testemunho de uma vida não vivida. Talvez se possa falar da catarse como reconhecimento no momento trágico de que fala Aristóteles. Se o romance se consome no fogo que aquece a vida do leitor, nem tudo se perde. Dispersa ou perdida em meio a um mar de signos, sobrevive algo da narrativa, aí ainda se pode transmitir alguma experiência. Depois que se fecha o livro e morrem os personagens, algo ainda perdura no leitor, ele recebeu seu conselho.

Todo esse debate poderia ser enriquecido se houvesse uma tradução de “*The old wives tale*” para o português. O texto criaria vínculos mais fortes com a nossa língua e a nossa história e cultura. Como afirma Seligmann-Silva:

A história das traduções de um país aponta para a história da sua *Bildung*; indica a sua capacidade de ‘saída’ de ‘si’, sendo que a ‘volta a si’ implica na construção do vocabulário comum que está na base de toda cultura. O próprio ser da cultura só existe nesse movimento pendular (SELIGMANN 1998: 28)

A construção desta tradição não se fecha na história de sua língua, como se estivesse isolada em uma relação homogênea entre povo falante e estado-nação. Ela é uma prática social que instaura um hibridismo, aproximando simbolicamente culturas diferentes. O tradutor, dessa forma, é também um ser híbrido. Como escreve Homi Bhabha: “é vivendo na fronteira da história e da língua, nos limites de raça e gênero, que estamos em posição de traduzir as diferenças entre eles, numa espécie de solidariedade” (2014: 272).

A construção desta tradição é, ainda, tarefa de historiador, que busca na história textual de outras línguas um texto que se revele pertinente para sua contemporaneidade, e é carregada de uma responsabilidade também política. Vale lembrar as teses sobre a história de Benjamin:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. [...] Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. (BENJAMIN 1985: 224)

As teorizações de Benjamin resistem a uma sistematização única e coesa. A constelação de noções e conceitos que as permeiam, no entanto, permanece como um signo que nos auxilia constantemente na tarefa de interpretar seus textos. Apesar das diversas transformações sofridas por seu pensamento, há aí, quando se debruça sobre

questões que se aproximam de uma metafísica da linguagem ou de tradução, ou ao analisar o desenvolvimento de novas mídias na sociedade industrial, uma preocupação com a chegada de uma justiça, seja simbolizada por um messias ou representada pela revolução. A tarefa do tradutor, nesse sentido, também não escapa dessa preocupação. Possivelmente, nas teses "Sobre o conceito de história" se encontre a melhor expressão para a historicidade da tradução e a forma de sua relação com o original: a da imagem dialética, a "imagem que relampeja irreversivelmente", a tradução como a oportunidade encontrada no presente e um tigre que salta ao passado, ou de uma língua para outra. Assim, entre o encontro com a língua adâmica na tradução entre todas as línguas e a "porta estreita pela qual podia penetrar o Messias", talvez se possa pensar na tradução, em sua relação com a história, como um salto dialético entre as línguas.

## Referências bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. de Denise Guimarães Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BENJAMIN, Walter. "Das Glück des antiken Menschen"; "Sokrates"; "Trauerspiel und Tragödie". In: TIEDEMANN, Rolf; SCHWEPPENHÄUSER, Hermann (Org.). *Gesammelte Schriften II, 1*. Frankfurt: Suhrkamp, 1972, p. 126-137.
- \_\_\_\_\_. "Am Kamin". In: *Gesammelte Schriften III*. Frankfurt: Suhrkamp 1973, p. 388-392.
- \_\_\_\_\_. "A Crise do Romance. Sobre *Alexanderplatz*, de Döblin". In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Trad. de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre mito e linguagem*. Trad. de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas cidades; Ed 34, 2013.
- BERMAN, Antoine. *A prova do estrangeiro*. Trad. de Maria Emília Chanut. Bauru: EDUSC, 2002.
- BHABHA, Homi. "DissemiNação". In: BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DERRIDA, Jacques. *Torres de Babel*. Trad. de Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- FARACO, Carlos A. *Linguística Histórica, uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Ática, 1998.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. "Origem, original, tradução" In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- LAGES, Susana Kampff. Walter Benjamin, tradutor de Baudelaire. *Alea*, v. 9, n. 2, jul-dez 2007, p. 239-249.
- LUTHER, Martin. "Sendbrief vom Dolmetschen (1530) / Carta aberta sobre tradução". Tradução de Mauri Furlan. In: *Clássicos da teoria da tradução – Antologia bilíngue, vol. 4, Renascimento*. Florianópolis: UFSC/NUPLITT, 2006, p. 94-119.
- "Observações". In: *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2006. p. 13-16.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Filosofia da Tradução e tradução de filosofia – o princípio da intraduzibilidade*. Cadernos de Tradução, v. 1, n. 3, 1998, p. 11-47.

SCHÖTTKER, Detlev. “Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows”. In: LINDNER, Burkhardt (org.). *Benjamin Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2006, p. 557-566.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Trad. de José Marcos de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

## Anexo

À lareira.

Sobre o Jubileu de 25 anos de um romance<sup>4</sup>

*Walter Benjamin*

Conta-se a respeito de Oscar Wilde: Encontrava-se certa vez rodeado de pessoas, e a conversa era sobre o tédio. Cada um tinha seu pequeno bordão; Wilde manteve-se calado até que o último houvesse falado. Olharam-no com expectativa. Então ele disse: “Quando me entedio, então pego um bom romance, sento-me à lareira e observo o fogo.”

De fato, essas duas coisas combinam bem: um fogo abrasador de lareira e um romance aberto. E porque temos agora um nas mãos – agora, 25 anos após sua primeira publicação, a principal obra de Bennet foi traduzida –, queremos, sem fechá-lo, lançar um olhar ao fogo da lareira. Ninguém é tão desprovido de fantasia, que não lhe ocorra algo olhando para a lareira. Queremos ver, pois o espetáculo que ela revela é, para nós, análogo a um romance. O leitor de romances o considera de uma maneira diferente daquele que mergulha em um poema ou que segue um drama. Ele é especialmente solitário, diferentemente não apenas do homem em público, mas também daquele que lê um poema. Um está envolto na massa e participa de sua tomada de posição, o outro está pronto a voltar-se para um parceiro e emprestar sua voz ao poema. O leitor do romance está sozinho, e por um bom tempo. Não apenas isso: nessa solidão ele se apossa de seu material mais ciosamente, mais exclusivamente que os outros dois. Ele está pronto a tomá-lo como se fosse seu, sem deixar rastros, e mesmo a formalmente consumi-lo. Pois ele aniquila, ele devora o material como o fogo devora a lenha na lareira. A emoção transmitida pela

---

<sup>4</sup> Arnold Bennett, *Konstanze und Sophie oder Die alten Damen*. ([Roman.] Aus dem Englischen übers. von Daisy Brody.) 2 Bde. München: R. Piper u. Co. (1932). 414 S., 459 S. (o original em inglês, *The old wives tale*, pode ser encontrado em <http://www.gutenberg.org/ebooks/5247> (13/03/2018))

obra assemelha-se bastante à corrente de ar que anima as chamas na lareira, e que dão vida ao seu jogo.

Esta alegoria revela uma imagem diferente daquela que se quer enxergar normalmente no debate sobre o romance como um gênero. Este debate deriva, na Alemanha, de Friedrich Schlegel. Desse modo, não ficou sem consequências que ele tenha se recusado a reconhecer, no romance, outra coisa que uma forma de arte – as formas de um Cervantes ou de um Goethe – e de maneira alguma o fundamento mais amplo do épico. O romance compartilha esse fundamento com a narrativa (*Erzählung*), e ele emerge principalmente nos ingleses: Scott, Dickens, Thackeray, Stevenson e Kipling, ainda que romancistas, eles são, antes de tudo, narradores. O narrado flui através deles para o livro, e flui também dele de volta como história (*Geschichte*). Flaubert, por outro lado, que encarna nesse aspecto o adversário, deve ter lido frequentemente suas frases em voz alta para si mesmo: a completude rítmica que ele quis a tal ponto explorar, encerra o leitor como que à prova de som no interior de sua grandiosa obra. Nelas, de fato, frase se debruça sobre frase como pedra sobre pedra em uma obra de alvenaria. Não foi preciso mais para pôr em curso – muito para o benefício de sua exigente impotência – a mística da “construção” com a sua reverberação de “prosódia” sonora. Mas se o romance é uma construção, o é muito menos no sentido do arquiteto, que no da empregada que empilha a lenha na lareira. Não deve ser duradouro, mas deve queimar bem.

No espaço de mais de cinco décadas, Bennett colocou os acontecimentos em camadas. Com a mesma frouxidão, erigem-se no mesmo espaço as gerações umas sobre as outras: três. E estas descansam docilmente sobre as cinzas das predecessoras. Era gente de negócios que habitava as Five Towns. Por cinco décadas, sua estirpe se encarnou em duas irmãs, a mais jovem das quais morrerá sem filhos, enquanto a mais velha deixará apenas um amável e mimado herdeiro das duas fortunas. As Five Towns, onde têm o seu berço e, igualmente, seu leito de morte, são essencialmente “únicas em seu gênero. Do norte ao sul do condado, apenas elas representam civilização, ciência aplicada, métodos de fabricação organizada e todo o século, até você chegar a Wolverhampton. Elas são únicas e indispensáveis, porque sem as Five Towns não se poderia beber chá em xícaras, sem sua ajuda não se poderiam comer as refeições com decoro. Por isso a arquitetura das Five Towns é uma estrutura de fornos e chaminés; por isso sua atmosfera é tão negra quanto a poeira e a sujeira em suas ruas; por isso cheira e queima a noite toda, de modo que Longshaw a pôde comparar às vezes com o inferno.” Bennett não dá a conhecer esse

inferno da mesma forma que Dickens torna visível o inferno da Londres no início da industrialização em *Loja de Antiguidades* [*The Old Curiosity Shop*; em alemão *Der Raritätenladen*]. A existência de suas duas irmãs é vedada contra esse inferno; se ele não o diz, torna-o visível ao fazê-las crescer em uma loja de tecidos, para a qual as duas já estavam destinadas desde o princípio. A que preço a mais jovem escapa depois dessa determinação, e quão semelhante parece ser a força que a jovem arranca dessa casa e que finalmente a arruína. Então, próximo ao fim do romance começa a transformar-se o semblante da cidade, na qual o pai a fundara. A forma de existência (*Daseinsform*) na qual trabalho e prazer se equilibram na balança, o negócio rentável, a vida digna de ser vivida, se extinguem. A sombra das corporações e trustes começa a assombrar as Five Towns; no início do século, concorrentes que entravam em campo com banners, gramofones e preços baixos fizeram recuar os antigos comerciantes. A vida das irmãs se passa em um período de transição. Uma, a mais velha, ainda é fiel à tradição, assume a loja, traz seu filho ao mundo e guarda a casa na qual acolhe a irmã que retorna treze anos mais tarde.

Essa casa é um caso particular. Ela é o colo onde se formou a riqueza da família. Gradualmente, ao longo de décadas, transformou-se de três apartamentos em um único labirinto, no qual salas de negócios, lojas e alojamento se fundiram em uma construção, que não oferece muito conforto, mas oferece o hábito inabalável. Nessa casa o narrador exercitou a suas mágicas pinceladas poéticas, das quais o romance é tão rico. Ela é, fundamentalmente, a despeito dos dias fatídicos que aguardam as duas mulheres, nada mais que o lugar onde as vidas das duas irmãs e de ambas as velhas senhoras, de maneira estranha, dificilmente distinguível, entram em jogo e se entrelaçam. “A sensação de vasta escuridão daquelas regiões inferiores, uma escuridão que se iniciou no andar de cima, na escada da cozinha, e que terminava nos ângulos invisíveis da despensa ou, ainda, ignorando todos os corredores, no cotidiano da Brougham Street – essa sensação singular que Constance e Sophie adquiriram nos seus anos de infância, as acompanhou quase sem atenuar-se até a idade avançada.”

É um material seco, do qual se alimenta o interesse ardente do leitor. O que quer dizer isso? “Um homem que morre aos trinta e cinco” disse certa vez Moritz Heimann, “é, em cada ponto de sua vida, um homem que morre aos trinta e cinco.” Não sei se isso é certo; acredito e espero que seja falso. Mas, no romance, é completamente correto; realmente não se pode descrever a essência do personagem de romance melhor do que



com essa frase. Ela afirma que o sentido de sua vida abre-se apenas a partir de sua morte. O leitor, entretanto, vê no romance personagens nos quais ele lê o “sentido da vida”. Ele deve estar avisado, a partir daí, de uma forma ou de outra, de que experienciará sua morte. Essencialmente, apenas no sentido metafórico: o final do romance; mas, mais precisamente, na realidade. Como dão a entender que a morte já aguarda por eles, e de uma forma bem determinada, e em um lugar bem determinado? Essa é a questão que conjura o leitor tão irresistivelmente ao seu romance como aquela chama da lareira faz com a lenha. Na verdade, ele se torna idêntico à morte, e lambe os protagonistas assim que possível; como línguas de fogo que brincam em torno de um galho, antes que ele finalmente se incendeie.

Deve tornar-se cinzas. Por isso o livro, que se inicia com os tempos de menina das irmãs, se chama, ainda assim, “a história das velhas senhoras”. Bennet conta em uma introdução que, infelizmente, para os alemães, não está traduzida, como lhe ocorreu a ideia dessa obra, antes de começar a trabalhar nela, ao ver, certa vez, uma velha senhora entrando em seu café parisiense favorito. Ideias, como as que a triste aparição da senhora despertou nele, qualquer um pode ter. Mas nele essas ideias se tornaram a origem de uma vida tão poetizada, que nada delas se perdeu.

“Ninguém”, afirma Pascal, “morre tão pobre que não deixe nada para trás.” Também em recordações – mesmo que elas nem sempre encontrem um herdeiro. O romancista assume essa herança. E raramente sem uma profunda melancolia. Pois o que a irmã sobrevivente diz da morta aqui: “Ela nunca teve uma vida de verdade”, visa ser a suma do legado que cabe ao romancista. A morta vivenciara todo um destino amoroso ornado pela história mundial. Quão miserável é a imagem que o autor lhe atribui na recordação. Algumas vezes a que ainda vive o intui antecipadamente. “Algumas vezes, em um momento desocupado, sobrevinha-lhe o pensamento: ‘Que estranho que eu esteja aqui, que eu faça agora o que eu estou fazendo!’ Mas o correr regular de sua vida a tragava rapidamente consigo. Ao final do ano de 1878, o ano da exposição, sua pensão já atingia os dois andares em vez do único do início.”

A obra se divide em quatro livros; o último é intitulado “O que a vida traz”. E os dois últimos capítulos deste se chamam “O fim de Sophie” e “O fim de Constance”. De todos os dons que o romance traz, este é o mais certo: o fim. Os romances não precisam necessariamente dizê-lo. Não é porque nos apresenta um destino estranho que o romance é significativo, mas porque este destino, sob as chamadas que o consomem, nos fornece o

calor que de nosso próprio destino nunca ganharíamos. O que sempre faz com que o leitor a ele retorne, é seu dom mais misterioso, aquecer com a morte uma vida tiritante.

*Recebido em 13 de março de 2018*

*Aceito em 05 de agosto de 2018*

# Fundamentos kantianos da filosofia da linguagem de Walter Benjamin

[The Kantian foundations of Walter Benjamin's philosophy of language]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837223651>

Rafael Guimarães Tavares da Silva<sup>1</sup>

**Abstract:** Departing from considerations about the early texts that Benjamin dedicated to the question of language – without neglecting other texts of this period –, we intend to suggest the importance that Kant's reflection had to the formulation of his linguistic thought. In this sense, we turn mainly to the Second Part of *The Critique of Judgment*, in which the important concept of “*Zweckmässigkeit*” (“adequacy of purpose”) is developed, especially reflecting on nature's perfection, in its teleological dimension. Benjamin reviews this concept and – elaborating a series of images about the natural dimension of language, in line with the propositions of a thinker like Humboldt – develops a philosophy of language at the same time natural and theological. After having demonstrated textually the existence of this relation between the Teleological Faculty of Judgment in Kant and the philosophy of language in the young Benjamin, we intend to suggest that this one gives in to what the philosopher of Königsberg considered the natural illusion of reason, because, in postulating a “metahistorical affinity between the languages”, based on the supersensible concept of “*die reine Sprache*” (“the pure language”), Benjamin approaches something that escapes the possibility of human experience and proposes dogma from this point on.

**Keywords:** Benjamin; Kant; Philosophy of language; Theory of translation.

**Resumo:** Partindo de considerações sobre os escritos precoces que Benjamin dedicou à questão da linguagem – sem descuidar de outros escritos do mesmo período –, pretendemos sugerir a importância que a reflexão de Kant teve para a formulação de seu pensamento linguístico. Nesse sentido, voltamos principalmente para a Segunda Parte da *Crítica da Faculdade de Juízo*, na qual é desenvolvido e trabalhado o importante conceito de “*Zweckmässigkeit*” (“conformidade a fins”), sobretudo a partir de uma reflexão sobre a perfeição da natureza, em sua dimensão teleológica. Benjamin retoma esse conceito e – elaborando uma série de imagens sobre a dimensão natural da linguagem, na linha do que propunha um pensador como Humboldt – desenvolve uma filosofia da linguagem a um só tempo natural e teológica. Depois de demonstrar textualmente a existência dessa relação entre a Faculdade do Juízo Teleológica de Kant e a filosofia da linguagem do jovem Benjamin, pretendemos sugerir que este último cede àquilo que o filósofo de Königsberg considerava a ilusão natural da razão, pois, ao postular uma “afinidade meta-histórica entre as línguas”, fundamentada no conceito suprassensível de “*die reine Sprache*” (“a língua pura”), Benjamin aborda algo que escapa à possibilidade de experiência humana e propõe desdobramentos dogmáticos a partir daí.

**Palavras-chaves:** Benjamin; Kant; filosofia da linguagem; teoria da tradução.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Belo Horizonte, 31270-901, Brasil. E-mail: gts.rafa@hotmail.com





Em 1917, Walter Benjamin desiste de propor como tema para sua tese de doutoramento um estudo sobre Immanuel Kant, preferindo a opção de trabalhar um aspecto do Romantismo Alemão, tal como desenvolvido principalmente a partir de Friedrich Schlegel e Novalis, e compôs então a obra que viria a ser chamada de *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik (O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão)*.<sup>2</sup> Tendo se esforçado nos últimos anos para resgatar o pensamento kantiano do que lhe parecia uma guinada fatal para o positivismo científico – nas mãos dos neokantianos de seu tempo –, Benjamin toma uma decisão que não pode, contudo, ser considerada uma mudança arbitrária e abrupta de interesse (COMAY 2004: 134). Muito antes, pelo contrário, veremos ao longo deste artigo que certas premissas do filósofo de Königsberg, ainda que pareçam ter sido “oficialmente” deixadas de lado, continuarão a influenciar as reflexões de Benjamin dos próximos anos, mesmo num campo tão importante do seu pensamento quanto a filosofia da linguagem.<sup>3</sup>

No mesmo ano em que havia mudado de opinião com relação ao tema de sua tese, Benjamin escreve o texto “*Über das Programm der kommenden Philosophie*” (“Sobre o programa de uma filosofia vindoura”).<sup>4</sup> Levando em conta a preferência acadêmica manifestada por ele, poderíamos achar estranhos os termos com que Benjamin inicia tal texto: “A tarefa<sup>5</sup> central da filosofia vindoura é permitir que as noções mais profundas

<sup>2</sup> Para mais detalhes acerca dessa obra, cf. a nova edição proposta por Uwe Steiner da tese de Benjamin (2008), que reúne documentos fundamentais para que se compreenda essa aparente mudança com relação ao ponto principal dos seus interesses filosóficos. Para uma contextualização do pensamento do autor nesse período, em sua relação com a filosofia de Kant, cf. Steiner (2004: 21-51); Fenves (2011); Witte (2017: 21-34).

<sup>3</sup> Seligmann-Silva (1999: 79), defendendo a tese de que Benjamin permaneceu fiel aos seus primeiros trabalhos sobre a filosofia da linguagem ao longo de toda a sua vida, afirma que a reflexão sobre esse tema percorre praticamente toda a extensão dos escritos benjaminianos.

<sup>4</sup> Maurice de Gandillac, tradutor francês da obra de Benjamin, anota que esse texto, publicado pela primeira vez numa recolta de homenagens a Theodor Adorno (*Zeugnisse. Theodor W. Adorno zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1963), era apresentado por Gershom Scholem como datando do início de 1918. É dito que Scholem, porém, voltaria atrás com relação a essa datação: o texto teria sido escrito até novembro de 1917, e somente o “Apêndice” em março de 1918. Cf. Benjamin (2000: 179).

<sup>5</sup> Benjamin fala de uma “*Aufgabe*” da filosofia vindoura. O mesmo termo aparece no título de um importante texto onde trata da “*Aufgabe*” do tradutor. Para a compreensão desse termo, citamos aqui de uma nota editorial de Gagnebin (BENJAMIN 2013: 101): “O verbo *aufgeben*, do qual provém o substantivo *Aufgabe*, significa ‘entregar’, no duplo sentido do termo: ‘dar’ (*geben*) algo a alguém para que cuide disso (por exemplo, entregar uma carta ao correio), mas também dar algo a alguém, abrindo mão da posse do objeto (por exemplo, entregar uma cidade ao inimigo). A segunda acepção é mais forte no uso intransitivo do verbo: *ich gebe auf* – ‘renuncio’, ‘desisto’, ‘me entrego’. Essa ambivalência está presente no substantivo *Aufgabe*, entendido como ‘proposta’, ‘tarefa’, ‘problema a ser resolvido’, mas no qual ressoam também as ideias de ‘renúncia’ e ‘desistência’.”

que ela extrai de sua época e do pressentimento de um grande porvir possam transformar-se em conhecimento, por meio da relação com o sistema kantiano.”<sup>6</sup> Ora, essas palavras deixam claro que Benjamin não preteria Kant pura e simplesmente, mas que propunha reestabelecer um criticismo ao qual haveria de ser associada certa noção de experiência como fundamento para uma filosofia mais consciente do seu próprio tempo e da sua própria história (MATOS 1999: 131).

Nesse mesmo texto, Benjamin argumenta que a filosofia vindoura – aquela cujo programa ele pretende traçar aí – deve dar conta de uma experiência muito mais rica e diversa do que aquela que fora característica da época de Kant, ou seja, a do Iluminismo [*Aufklärung*]. Segundo o autor, para isso far-se-ia imprescindível uma grande correção no conceito de conhecimento – previamente orientado de modo unilateral para as matemáticas e a mecânica – por meio de sua relação com a linguagem (tal como Hamann havia anteriormente delineado e tentado). Ele afirma que, quando Kant tomara o conhecimento filosófico por absolutamente certo e apriorístico, como se filosofia e matemática estivessem do mesmo lado, ele perdeu inteiramente de vista que todo conhecimento filosófico encontra o seu único meio de expressão na linguagem, e não nas fórmulas e nos números.<sup>7</sup>

Os estudiosos da obra de Benjamin reconhecem nela unanimemente a influência da filosofia da linguagem característica da primeira geração dos românticos alemães (como, na passagem anterior, a menção a Hamann – uma figura cara ao movimento do *Sturm und Drang* – já indica bem). Por outro lado, normalmente não se concede atenção suficiente à influência kantiana, ou antes, ao fato de que Benjamin tenta desenvolver o sistema kantiano a partir de novas reflexões sobre a linguagem com o intuito de abarcar, crítica e reflexivamente, o campo da experiência do seu tempo. Ainda que os livros de Steiner (2004) e Fenves (2011) ofereçam uma série de considerações importantes sobre os precursores filosóficos da abordagem benjaminiana – inclusive com uma considerável atenção voltada para o papel que a filosofia de Kant aí desempenha –, acreditamos que

<sup>6</sup> Tradução nossa. No original: “Es ist die zentrale Aufgabe der kommenden Philosophie die tiefsten Ahnungen die sie aus der Zeit und dem Vorgefühle einer großen Zukunft schöpft durch die Beziehung auf das Kantische System zu Erkenntnis werden zu lassen.” (BENJAMIN 1991: 157)

<sup>7</sup> Parafrazeamos o seguinte trecho do original: “Die große Umbildung und Korrektur die an dem einseitig mathematisch-mechanisch orientierten Erkenntnisbegriff vorzunehmen ist, kann nur durch eine Beziehung der Erkenntnis auf die Sprache wie sie schon zu Kants Lebzeiten Hamann versucht hat gewonnen werden. Über dem Bewußtsein daß die philosophische Erkenntnis eine absolut gewisse und apriorische sei, über dem Bewußtsein dieser der Mathematik ebenbürtigen Seiten der Philosophie ist für Kant die Tatsache daß alle philosophische Erkenntnis ihren einzigen Ausdruck in der Sprache und nicht in Formeln und Zahlen habe völlig zurückgetreten.” (BENJAMIN 1991: 168). Cf. Steiner (2004: 38-41).

um aspecto fundamental dessa retomada não tenha sido suficientemente explicitado nesses estudos. Tentaremos esboçar aqui, brevemente, um outro caminho de leitura – ainda não notado – para o qual parecem convergir os pensamentos desses dois autores.

O principal trabalho de filosofia da linguagem desenvolvido por Benjamin encontra-se num texto escrito em 1916, “*Über die Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen*” (“Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana”). A importância das concepções desse texto sobre toda a reflexão posterior de Benjamin tem sido amplamente reconhecida, como demonstra Seligmann-Silva (1999: 80), mas as considerações que mais nos interessam aqui são sobretudo duas: (I) a linguagem como fator determinante para o domínio humano da natureza; (II) a linguagem humana como integrante dessa mesma natureza.<sup>8</sup>

(I) Benjamin afirma que o homem é o senhor da natureza justamente na medida em que essa natureza se deixa falar por ele (ou seja, na medida em que o homem é quem a nomeia, podendo vir a conhecê-la).<sup>9</sup> Pouco antes disso, ele já chamara atenção para o duplo sentido da palavra *λόγος* (*lógos*), que reúne em si uma essência espiritual (*geistige Wesen*) e linguística (*sprachliche*). Na medida dessa dupla acepção da palavra grega evocada por Benjamin, sentimo-nos autorizados a fazer uma comparação com aquilo que para Kant é o fator decisivo da supremacia humana na Terra. No Apêndice da Segunda Parte de sua *Kritik der Urteilskraft* (*Crítica da Faculdade de Juízo*), Kant defende que

temos razões suficientes para ajuizar o homem, não simplesmente enquanto ser da natureza como todos os seres organizados, mas também, aqui na Terra, como o *último fim [als den letzten Zweck]* da natureza, em relação ao qual todas as restantes coisas naturais constituem um sistema de fins, segundo princípios da razão [...] (*KU*, AA V: 429, CFJ 305).

Ou seja, a partir de princípios da razão (relacionados ao conceito de liberdade), fundamenta-se a prevalência do homem como fim da natureza. Atentando para o duplo sentido da palavra *λόγος* (*lógos*), notamos que Benjamin vale-se – ambigualmente – das considerações kantianas para fundamentar a sua própria visão (de matiz religioso, uma vez que ele parte de uma análise dos primeiros capítulos do *Gênesis* a fim de tecer as suas

---

<sup>8</sup> As duas teses encontram-se maravilhosamente reunidas nesta breve frase do mesmo texto: “Sprachlosigkeit: das ist das große Leid der Natur (und um ihrer Erlösung willen ist Leben und Sprache des Menschen in der Natur, nicht allein, wie man vermutet, des Dichters).” (BENJAMIN 1991: 155)

<sup>9</sup> Parafraसेamos o original: “Alle Natur, sofern sie sich mitteilt, teilt sich in der Sprache mit, also letzten Endes im Menschen. Darum ist er der Herr der Natur und kann die Dinge benennen.” (BENJAMIN 1991: 144).

reflexões mais gerais sobre a linguagem).<sup>10</sup> Vale comentar que, apesar da primazia concedida por ambos os filósofos ao ser humano, enquanto *racional* e *lógico*, o pensamento de Benjamin apresenta nuances típicas de uma visão dúbia a respeito da razão humana. É nesse sentido que uma estudiosa como Beatrice Hanssen se permite afirmar que:

Combinando o seu misticismo com uma filosofia romântica da natureza, o precoce ensaio de Benjamin, de 1916, introduzia assim outro motivo central que seria recorrente em seu trabalho como um todo: a linguagem da natureza, sempre sob o risco de ser silenciada, alienada, objetificada e suprimida na linguagem humana e por ela. Em face de tamanha super-nomeação promovida pelo homem, a natureza se abandonaria ao silêncio da melancolia.<sup>11</sup>

(II) A linguagem humana é compreendida por Benjamin numa chave de interpretação abertamente orgânica. Ainda que, na sua leitura dos primeiros capítulos do *Gênese*, ele não pretenda nem uma reconstrução histórica nem uma resposta à questão metafísica da origem das línguas (STEINER 2004: 48), o pensador acaba por estabelecer uma reflexão aguda sobre a natureza das diferentes linguagens: a de Deus, a dos homens e a das coisas. Segundo Gagnebin (1989: 292), trata-se

de uma reflexão sobre a dialética entre as dimensões da Palavra criadora e divina (*Wort*) e do nome humano que (re)conhece (*Name*), dialética que funda a linguagem humana, mas que a profusão das línguas nos faz esquecer, ocupados e preocupados que somos em encontrar um significado único a tantos significantes diversos.

Justamente tratando sobre a questão da passagem de “tantos significantes diversos” a “um significado”, Benjamin evidencia o caráter orgânico da linguagem quando afirma: “A tradução é a passagem de uma língua para outra por uma série contínua de metamorfoses” (BENJAMIN 2013: 64).<sup>12</sup> Com isso, afirma-se a equivalência das mais diversas línguas humanas – equivalentes na medida mesma de que tal diversidade lhes é essencialmente constitutiva (FENVES 2011: 149) – em sua subordinação geral à linguagem divina. Ademais, é de se notar que essa concepção orgânica da linguagem, tão reforçada em outros textos (como veremos), é imprescindível para que Benjamin aproxime suas considerações linguísticas do que é afirmado na Segunda Parte da já mencionada *Crítica*

<sup>10</sup> Para uma compreensão do deslocamento das primeiras concepções de Benjamin sobre a linguagem (em sua relação com questões lógicas e matemáticas), desenvolvidas em suas conversas com Scholem ao longo de 1916, para uma abordagem teológica (de exegese do *Gênese*), cf. Fenves (2011: 125-151).

<sup>11</sup> Tradução nossa. No original: “Combining his mysticism with a Romantic philosophy of nature, Benjamin’s early 1916 essay thus introduced yet another central motif that would recur in his work as a whole: the language of nature, always at a risk of being silenced, alienated, objectified, and suppressed in and through human language. In the face of so much man-made over-naming, nature relinquished itself to the silence of melancholy.” (HANSSEN 2004: 64)

<sup>12</sup> Valemo-nos da tradução de Susanna Kampf Lages. No original: “Die Übersetzung ist die Überführung der einen Sprache in die andere durch ein Kontinuum von Verwandlungen.” (BENJAMIN 1991: 151)

da *Faculdade de Juízo*, onde Kant justamente vai tratar sobre juízos relativos à biologia<sup>13</sup> e aos fenômenos orgânicos.

Antes de avançarmos, contudo, vale remeter mais uma vez aqui às palavras de Hanssen (2004: 62) a fim de nos precavermos contra possíveis críticas negativas a uma leitura que se volte para o sentido literal de algumas passagens dos textos de Benjamin:

Embora não seja impossível nem necessariamente imprudente fazer uma leitura retórica dos escritos precoces de Benjamin, ilustrando de que modo o trabalho da linguagem desfaz as reivindicações abertamente orgânicas do seu texto, de uma perspectiva histórico-filosófica, parece importante reconhecer que o jovem Benjamin incontestavelmente abraçou uma linguagem orgânica e pura que clamava não ser nem metafórica nem alegórica, mas – se algo nesse sentido – simbólica.<sup>14</sup>



Em sua terceira *Crítica*, Kant tece inúmeras reflexões crítico-epistemológicas acerca das condições, possibilidades e limites do que ele chama “adequação a fins” (“*Zweckmässigkeit*”) em seres da natureza. Esse termo técnico, de profunda aplicação para toda a obra (sobretudo para a Segunda Parte), é apresentado já na Introdução da seguinte forma:

Ora, porque o conceito de um objeto, na medida em que ele ao mesmo tempo contém o fundamento da efetividade deste objeto, chama-se fim e o acordo de uma coisa com aquela constituição das coisas que somente é possível segundo fins se chama *conformidade a fins* da forma dessa coisa, o princípio da faculdade do juízo é então, no que respeita à forma das coisas da natureza sob leis empíricas em geral, a conformidade a fins da natureza na sua multiplicidade. O que quer dizer que a natureza é representada por este conceito, como se um entendimento contivesse o fundamento da unidade do múltiplo das suas leis empíricas. (KU, AA V: 180 f., CFJ 12).

A atenção especial de Kant dirige-se para aquelas coisas naturais que mostram ter uma “forma interna” (“*innere Form*”)<sup>15</sup> peculiar, ou seja, para cada um dos “seres

<sup>13</sup> Aqui vale lembrar a precisão terminológica para a qual atenta Santos (2012: 20-21): “Nem ‘Biologia’, nem ‘pensamento biológico’, nem sequer o adjetivo ‘biológico’ eram termos de uso corrente, no século XVIII. As reflexões e doutrinas a respeito daquilo que hoje se designa por essas expressões eram, na época, englobadas numa disciplina cientificamente frágil, chamada ‘História Natural’ (*Histoire naturelle, Naturgeschichte*) [...]”.

<sup>14</sup> Tradução nossa. No original: “Thus, while it is not impossible or necessarily ill-advised to do a rhetorical reading of Benjamin’s early writings illustrating how the work of language undoes the text’s overt organic claims, from a historico-philosophical perspective it seems important to acknowledge that the early Benjamin unambiguously embraced an organic, pure language that claimed to be neither metaphorical nor allegorical but if anything was symbolical.” (HANSEN 2004: 62)

<sup>15</sup> Cf. KU, AA V: 378, CFJ 244. Citamos aqui uma nota de Zöller (2012: 102), cujo estudo foi muito profícuo para essas primeiras considerações: “O termo [no texto kantiano “*innere Form*”], que se encontra mais desenvolvido em Wilhelm von Humboldt, para caracterizar a espiritualidade viva da linguagem (“*innere Sprachform*”), é em Kant *hapax legomenon*. Cf. também Wilhelm von Humboldt, ‘Über die



organizados” (“*organisierte Wesen*”), conforme o seguinte princípio que os define: “um produto organizado da natureza é aquele em que tudo é fim e reciprocamente meio. Nele nada é em vão, sem fim ou atribuível a um mecanismo natural cego” (*KU*, AA V: 376, CFJ 242).

O mesmo termo “*Zweckmässigkeit*” (“conformidade a fins”) seria retomado posteriormente por Benjamin com profundas implicações sobre a sua filosofia da linguagem. Em 1923, ele publica como prefácio a sua tradução de alguns poemas dos *Tableaux Parisiens* [*Quadros parisienses*], do poeta francês Charles Baudelaire, o texto “*Die Aufgabe des Übersetzers*” (“A tarefa<sup>16</sup> do tradutor”) no qual aparece o termo.<sup>17</sup> Partindo de uma concepção linguística muito próxima daquela já esboçada no ensaio de 1916, ele tece numerosos paralelos que “testemunham o constante cuidado de Benjamin em fundar uma teoria do *nome* contra uma concepção de linguagem reduzida a uma teoria exclusiva da comunicação” (GAGNEBIN 1989: 292). Em ambos esses textos encontra-se entre as línguas humanas uma espécie de “parentesco” (ou “afinidade”, conforme queira traduzir-se “*Verwandtschaft*”), responsável por uni-las com relação àquilo que elas querem dizer e que remontaria a uma “língua pura” (“*reine Sprache*”).<sup>18</sup>

A característica do texto posterior, contudo, para a qual pretendemos chamar atenção é justamente o caráter orgânico da concepção linguística (de viés humboldtiano) expressa nele. Ao que tudo indica, o paralelo entre esse texto e a *Crítica da Faculdade do Juízo* parece ter sido engendrado de forma deliberada pelo próprio Benjamin, na medida em que ele acentua e dissemina a importância de imagens orgânicas relativas à linguagem ao longo de toda a sua argumentação. Para ficarmos apenas em alguns exemplos, a conexão entre o texto original e a sua tradução é chamada natural, ou antes, uma conexão de vida (BENJAMIN 2013: 104),<sup>19</sup> numa passagem em que se fala de uma “sobrevida” (“*Überleben*”) e de uma “pervivência” (“*Fortleben*”) das obras de arte. A seguir, ele é categórico ao defender que essa “ideia da vida e da pervivência” das obras

---

*Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*’, 463-473.”. Para a tradução de alguns desses escritos, cf. a edição brasileira organizada por Werner Heidermann e Markus J. Weininger da obra de Humboldt (2006).

<sup>16</sup> Para maiores detalhes sobre o termo “Aufgabe”, constante nesse título, cf. a nota 4 do presente artigo.

<sup>17</sup> Esse texto, contudo, foi escrito originalmente em 1921 (STEINER 2004: 49).

<sup>18</sup> Seligmann-Silva (1999: 88), depois de citar justamente o trecho em que Benjamin fala da relação entre as línguas diversas e a “língua pura”, afirma que “dificilmente se poderia expor de modo mais claro as teses de W. Humboldt sobre a diferença entre as línguas, a saber, sobre o jogo de diferenças como essencial à estruturação das línguas”.

<sup>19</sup> Citaremos a tradução de Susana Kampff Lages. No original: “Er darf ein natürlicher genannt werden und zwar genauer ein Zusammenhang des Lebens.” (BENJAMIN 1923: VIII)

de arte deve ser entendida em sentido inteiramente objetivo, não metafórico (BENJAMIN 2013: 104).<sup>20</sup> Além disso, essas e outras passagens em que o autor recorre a imagens vegetais são efetivamente importantes para o rumo da argumentação, tal como no caso daquela onde proclama que teor e língua, no original, “formam certa unidade, como casca e fruto [...]” (BENJAMIN 2013: 111).<sup>21</sup>

Esses poucos exemplos talvez já fossem o bastante para evidenciar o esforço do autor em traçar imagens orgânicas da linguagem que lhe permitissem tratar dos fenômenos linguísticos de uma perspectiva biológica, tal como a que foi esboçada por Kant na Segunda Parte da terceira *Crítica*. Embora um estudioso como Paul De Man pareça se contrapor a essa interpretação, acreditamos que os elementos textuais já aludidos (e explicitados, em larga medida, pelo próprio estudioso belga) sugeriram de forma inquestionável o jogo que acreditamos existir entre as proposições benjaminianas e aquelas que destacamos de Kant.<sup>22</sup>

Esse entendimento é reforçado ainda quando se evoca aquilo que comenta Ribeiro dos Santos (1994: 437), atentando para certa dubiedade da representação dos produtos mecânicos (quando comparados aos produtos naturais) nos escritos de Kant – embora o mesmo pudesse ser afirmado também com relação a certas passagens e imagens dos textos de Benjamin –, na medida que:

As imagens mecânicas têm em Kant, de um modo geral, uma conotação negativa, não só na Moral e na Política, mas também na Estética e na Filosofia. Expressam a passividade, a instrumentalização, a mera imitação, a cedência aos preconceitos. Numa palavra, a incapacidade de ‘pensar por si’ e de usar as próprias faculdades. Pelo contrário, as imagens orgânicas expressam a autonomia, a liberdade, o princípio originário da vida, a ação e criação determinadas por princípios internos próprios.

Kant relaciona a “*Zweckmässigkeit*” (“conformidade a fins”) da natureza à faculdade de juízo reflexiva. Ainda que se trate de um conceito *a priori*, ele só pode ser desenvolvido e aplicado para que se *reflita* sobre os fenômenos da natureza, não para que se lhes *determine* ou prescreva algo (como no caso da conformidade a fins prática, que é válida para os costumes). Os seres humanos, refletindo sobre as intuições que recebem

<sup>20</sup> No original: “In völlig unmetaphorischer Sachlichkeit ist der Gedanke vom Leben und Fortleben der Kunstwerke zu erfassen.” (BENJAMIN 1923: VIII)

<sup>21</sup> No original: “Bilden nämlich diese [Gehalt und Sprach] im ersten [in Original] eine gewisse Einheit wie Frucht und Schale [...]” (BENJAMIN 1923: XII)

<sup>22</sup> Num texto dedicado especificamente à interpretação de “*Die Aufgabe des Übersetzters*”, o estudioso belga afirma o seguinte: “The text constantly uses images of seed, of ripening, of harmony, it uses the image of seed and rind [*l'écorce et le noyau*] – which seem to be derived from analogies between nature and language, whereas the constant claim is constantly being made that there are no such analogies.” (DE MAN 2000: 30)

dos mais diversos fenômenos da natureza, são capazes de dispor as mais variadas intuições sob um mesmo conceito (conforme a faculdade do entendimento) e organizar os diferentes conceitos num sistema (conforme os princípios da razão). De acordo com o que se lê no Apêndice à Dialética Transcendental, da *Kritik der reinen Vernunft* (*Crítica da Razão Pura*), três são os princípios da razão para o entendimento: o da *homogeneidade* do diverso sob os gêneros superiores; o da *variedade* do homogêneo sob espécies inferiores; e o da *afinidade* de todos os conceitos, princípio que ordena uma passagem contínua de cada espécie para a outra através de um crescimento gradativo das diferenças (*KrV*, AA III: 435, CRP 499).

A precaução de Kant com relação a um possível uso determinante da razão, uso que ele chama ilusório (no original, “*Schwärmerei*”) – ao contrário do uso meramente regulativo para o entendimento, como no caso do que acabamos de expor – vai desde as considerações do Apêndice à Dialética Transcendental (da primeira *Crítica*) até o Apêndice da Crítica da Faculdade de Juízo Teleológica (ao fim da terceira *Crítica*). Embora Kant já desde o Apêndice à Dialética Transcendental relacionasse a subsunção de conceitos a leis mais gerais com a faculdade da razão (em sua função heurística), apenas no final da *Crítica da Faculdade de Juízo* ele vai explicitar a forma como a razão – prática – poderia ser compreendida como o caminho para a fundamentação subjetiva (e meramente regulativa) de um fim definitivo (*Endzweck*), por meio do recurso à causa incondicionada, *i.e.*, à liberdade. Isso demonstra a incessante preocupação kantiana de tentar evitar o que ele enxergava como uma propensão natural da razão humana a ultrapassar os limites da experiência possível (*KrV*, AA III: 426, CRP 490).

A forma como Benjamin emprega o termo “*Zweckmässigkeit*” (“conformidade a fins”), no texto “A tarefa do tradutor”, parece indicar que ele também o entenda em conexão a uma atitude reflexiva. Segundo ele, cada “modo de visar” (“*die Art des Meinens*”) – apesar de manifestar um caráter *sui generis* em cada uma das diferentes línguas humanas – visa sempre um mesmo e único “visado” (“*das Gemeinte*”). Essa constatação, que ele considera uma das leis mais fundamentais da filosofia da linguagem (BENJAMIN 2013: 109),<sup>23</sup> é o que lhe conduz a uma série de conclusões importantes:

---

<sup>23</sup> No original: “Dieses Gesetz, eines der grundlegenden der Sprachphilosophie [...]” (BENJAMIN 1923: XI)

i) a tradução de um “modo de visar” original para outro diverso é possível, ainda que sob pena de certa inadequação entre o teor (*Gehalt*) e a língua naquilo que constitui o novo “modo de visar”;

ii) deve existir algo que oriente essa tendência de que os mais diversos “modos de visar” convirjam para um mesmo “visado” – sendo que este “algo” vem a ser chamado por Benjamin de “língua pura” (“*reine Sprache*”), enquanto a tendência engendrada por ela recebe justamente o nome de “conformidade a fins” (“*Zweckmässigkeit*”).

Se compararmos os dois esquemas teleológicos que acabamos de esboçar, poderemos evidenciar até que ponto Benjamin se valeu do sistema kantiano para fundamentar a sua própria teoria linguística. A pedra-de-toque para a exposição de Kant é o que ele chama de “causalidade incondicionada, isto é, a liberdade” (“*unbedingte Causalität, d. i. Freiheit*”) (*KU*, AA V: 403, CFJ 273). Esse é o pressuposto sem o qual toda a estrutura arquitetônica desenvolvida na Segunda Parte da *Crítica da Faculdade do Juízo* não seria possível, ou seja, trata-se de um conceito fundamental e inquestionável (sob pena de fazer ruir todo o argumento moral da possibilidade de existência de Deus). Algo análogo existe no texto de Benjamin. A sua pedra-de-toque, contudo, é a “traduzibilidade” (“*Übersetzbarkeit*”) e esse conceito parece tão fundamental para o seu sistema quanto a “liberdade” já se revelara para o de Kant, na medida em que ele afirma que: “A traduzibilidade de composições de linguagem deveria ser levada em consideração, ainda que elas fossem intraduzíveis para os homens” (BENJAMIN 2013: 103).<sup>24</sup> A liberdade é um conceito apodítico da definição de ser moral, da mesma forma como a traduzibilidade é apodítica da definição de uma obra original. Vale notar que é o próprio Benjamin (1923: VIII; 2013: 102) quem retoma de forma direta e explícita esse mesmo termo – *apodiktisch* – para caracterizar a ligação existente entre toda obra original e sua tradução, ou antes, entre toda obra original e a exigência de que ela venha a ser traduzida.

É de se notar que Jacques Derrida, em seu texto “*Des tours de Babel*” (“Torres de Babel”, ou ainda, levando em conta certa homofonia com relação à palavra *détours*, “Desvios de Babel”), já notara o caráter apodítico do que Benjamin chama de “traduzibilidade”. A esse respeito, o estudioso faz o seguinte comentário:

---

<sup>24</sup> No original: “Entsprechend bliebe die Übersetzbarkeit sprachlicher Gebilde auch dann zu erwägen, wenn diese für die Menschen unübersetzbar wären.” (BENJAMIN 1923: VIII)

A tradutibilidade pura e simples é aquela do texto sagrado no qual o sentido e a literalidade não se discernem mais para formar o corpo de um acontecimento único, insubstituível, intransferível, “materialmente a verdade”. Apelo à tradução: a dívida, a tarefa, a atribuição não são nunca mais imperiosas. (DERRIDA 2012: 69).<sup>25</sup>

Deixando um pouco de lado as considerações transcendentais inerentes ao fundamento de cada um desses sistemas, contudo, podemos nos voltar às reflexões que ambos os autores desenvolvem a partir de intuições acerca do mundo dos fenômenos contingentes da natureza. Nos dois casos, o conceito de “conformidade a fins” (“*Zweckmässigkeit*”) é imprescindível para a compreensão dessas intuições. Kant fala da admiração (“*Bewunderung*”) sentida pelos homens diante do que lhes surge como certa organização da natureza. Segundo ele,

[...] a admiração é um efeito perfeitamente natural daquela conformidade a fins [*Zweckmässigkeit*] observada na essência das coisas (enquanto fenômenos) e que não pode desse modo ser censurada, pois que a possibilidade de unificar aquela forma da intuição sensível (a que chamamos espaço) com a faculdade dos conceitos (o entendimento) não só nos é inexplicável pelo fato de aquela forma ser precisamente esta e não outra, mas além disso é ainda um alargamento para o ânimo, como que para este pressentir algo que se situa acima daquelas representações sensíveis, algo em que se pode encontrar, ainda que nos seja desconhecido, o fundamento último desse acordo. (KU, AA V: 365, CFJ 230).

Benjamin encontra essa mesma “conformidade a fins” (“*Zweckmässigkeit*”) em cada um dos desdobramentos oferecidos à obra original – ou antes, à “vida do original” (“*Leben des Originals*”) – por cada uma das suas sucessivas traduções (BENJAMIN 2013: 105). Ele observa ainda que essas traduções são todas diferentes com relação ao original e, na medida em que submetidas ao processo de evolução das línguas, historicamente contingenciais e finitas.<sup>26</sup>

Assim sendo, do que expusemos, evidencia-se que tanto as considerações transcendentais, por um lado, quanto as considerações fenomênicas, por outro, tal como desenvolvidas no texto “A tarefa do tradutor”, seguem bem de perto as que haviam sido delineadas pelo sistema kantiano. Com isso, Benjamin desenvolve um *organon* para a sua filosofia da linguagem – *organon* a partir do qual suas considerações sobre o conhecimento poderão ser estendidas a fim de abarcar alguns dos domínios que não foram

<sup>25</sup> Na tradução de Junia Barreto. No original: “La traductibilité pure et simple est celle du texte sacré dans lequel le sens et la littéralité ne se discernent plus pour former le corps d’un événement unique, irremplaçable, intransférable, « matériellement la vérité ». Appel à la traduction : la dette, la tâche, l’assignation ne sont jamais plus impérieuses.” (DERRIDA 1998: 234)

<sup>26</sup> No original: “Ja, während das Dichterwort in der seinigen überdauert, ist auch die größte Übersetzung bestimmt in das Wachstum ihrer Sprache ein -, in der erneuten unterzugehen.” (BENJAMIN 1923: X)

tratados por Kant. Esse era o programa já previsto por Benjamin em suas considerações para uma “filosofia vindoura” em 1917:

Um conceito de conhecimento desenvolvido por uma reflexão sobre a sua essência linguística plasmará um conceito de experiência correspondente, que abarcará também domínios [*Gebiete*] com os quais Kant não obteve verdadeiramente sucesso em sua ordenação sistemática. Entre tais domínios, o que deve ser chamado de mais elevado é o da religião. Assim, deixa-se resumir a exigência à filosofia vindoura na fórmula seguinte: sobre o fundamento do sistema kantiano, plasmar um conceito de conhecimento ao qual corresponda o conceito de uma experiência – conceito ao qual o conhecimento seja a doutrina [*Lehre*].<sup>27</sup>

### III

Até o ponto aonde conduzimos a comparação, os dois sistemas teleológicos parecem guiados por uma reflexão de caráter crítico bastante estrito. Benjamin, contudo, abandona as precauções kantianas (para as quais já tínhamos atentado) e cede à tentação de encarar como determinantes os juízos que deveriam restringir-se a um uso regulativo (meramente heurístico). No que se segue, veremos justamente em que pontos ele ultrapassa os limites impostos pela faculdade de conhecimento, tal como Kant os delinea, e cede à ilusão natural da razão.

Depois de constatar a traduzibilidade das obras originais, a partir da reflexão sobre as suas mais diversas traduções, Benjamin indaga-se a respeito do ponto em que deve ser buscada a afinidade entre as línguas – ainda que rejeite a ideia de uma “identidade de proveniência” (“*Gleichheit der Abstammung*”). Pouco depois, ele responde a tal indagação com as seguintes palavras:

Toda afinidade meta-histórica entre as línguas repousa sobre o fato de que, em cada uma delas, tomada como um todo, uma só e a mesma coisa é visada; algo que, no entanto, não pode ser alcançado por nenhuma delas, isoladamente, mas somente na totalidade de suas intenções reciprocamente complementares: a pura língua. (BENJAMIN 2013: 109).<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Tradução nossa. No original: “Ein in der Reflexion auf das sprachliche Wesen der Erkenntnis gewonnener Begriff von ihr wird einen korrespondierenden Erfahrungsbegriff schaffen der auch Gebiete deren wahrhafte systematische Einordnung Kant nicht gelungen ist umfassen wird. Als deren Oberstes ist das Gebiet der Religion zu nennen. Und damit läßt sich die Forderung an die kommende Philosophie endlich in die Worte fassen: Auf Grund des Kantischen Systems einen Erkenntnisbegriff zu schaffen dem der Begriff einer Erfahrung korrespondiert von der die Erkenntnis Lehre ist.” (BENJAMIN 1991: 168). Para interessantes considerações sobre a importância que o conceito de experiência adquire nas discussões benjaminianas sobre religião e história, cf. Steiner (2004: 40-41); Lavelle (2005).

<sup>28</sup> No original: “Vielmehr beruht alle überhistorische Verwandtschaft der Sprachen darin, daß in ihrer jeder als ganzer jeweils eines und zwar dasselbe gemeint ist, das dennoch keiner einzelnen von ihnen, sondern nur der Allheit ihrer einander ergänzenden Intentionen erreichbar ist: die reine Sprache.” (BENJAMIN 923: XI)

Ora, essa constatação demonstra a primeira das suposições ousadas de Benjamin. Afinal, a partir de uma reflexão acerca de fenômenos contingentes (qual seja, o de que as traduções pareçam ser conformes a determinados fins), ele proclama a existência de uma dimensão suprassensível: “*die reine Sprache*” (“a língua pura”).<sup>29</sup> Essa expressão, que já estava presente em seu primeiro texto sobre a linguagem (de 1916),<sup>30</sup> é abertamente relacionada à ideia de uma origem divina e, portanto, suprassensível daquilo que viria a constituir a multiplicidade dos fenômenos linguísticos. Kant estava ciente do perigo apresentado pela tentação de se saltar por cima das fronteiras de cada domínio e de se fazer com que um juízo regulativo fosse encarado de forma determinante. Por isso ele foi enfático na condenação de tal atitude desde a Analítica da Faculdade de Juízo Teleológica:

Quando se traz o conceito de Deus para a ciência da natureza e para o seu contexto, com o objetivo de explicar a conformidade a fins da natureza e seguidamente se utiliza esta conformidade para provar que existe um Deus, então não há consistência interna em nenhuma destas ciências e um dialeto enganador envolve-as em incerteza, pelo fato de deixarem confundir as respectivas fronteiras. (*KU*, AA V: 381, CFJ 248).

Kant é bastante claro na recomendação de que se respeitem os limites de cada um dos domínios das faculdades humanas a fim de que não ocorram saltos inadvertidos na construção de um argumento filosófico bem embasado. Ao longo de toda a Segunda Parte da terceira *Crítica*, encontramos essa mesma precaução, mas aqui de forma tanto mais enfática quanto mais se avança para questões de ordem teológica. Kant resguarda-se justamente contra o risco de que certo dogmatismo desrespeite os limites impostos pela faculdade de conhecimento, seja desenvolvendo uma teologia físico-teleológica,<sup>31</sup> seja aplicando de forma determinante princípios regulativos. Ele garante que

os objetos das meras ideias da razão que, para o conhecimento teórico, não podem de modo nenhum serem expostos numa qualquer experiência possível não são nessa medida de modo nenhum coisas *conhecíveis* e, por conseguinte, nem se pode *opinar* a seu

<sup>29</sup> Segundo Steiner (2004: 49): “In der *Aufgabe des Übersetzers* geht es allerdings nicht so sehr um Sprache überhaupt, sondern um konkrete Sprachformen im historischen Kontext. Dennoch setzt der Essay die mediale oder: magische Auffassung der Sprache ebenso voraus wie den in dieser Auffassung fundierten universalen Übersetzungsbegriff.”

<sup>30</sup> Conforme Seligmann-Silva (1999: 88): “Já a ‘linguagem pura’, que está na base de todas as línguas e que é visada como a *arefa* do tradutor, corresponde àquela ‘linguagem pura do nome’, tal como vimos no *Sprachaufsatz*.”

<sup>31</sup> Embora Kant rechace de modo geral as tentativas físico-teleológicas de se provar a existência de Deus (veja-se a ironia com que ele interpela o leitor a esse respeito em: *KU*, AA V: 480, CFJ 364), as palavras que encerram o Apêndice da Segunda Parte apresentam a teologia física podendo “servir ao menos como propedêutica para a verdadeira teologia, na medida em que possibilita, através da consideração dos fins da natureza – dos quais apresenta uma rica matéria – a ideia de um fim terminal que a natureza não pode apresentar [...]” (*KU*, AA V: 485, CFJ 370)

respeito; pretender pois opinar *a priori* é já em si absurdo e o caminho mais curto para a mera fantasia [*Hirngespinnste*]. (KU, AA V: 467, CFJ 349).

Benjamin, depois de defender que a alegada “afinidade meta-histórica entre as línguas” fundamenta-se no fato de que exista algo (a “língua pura”) sempre visado por elas, tece uma série de considerações acerca desse conceito suprassensível. Kant, como acabamos de ver, fora enfático na condenação de qualquer tentativa de se opinar acerca de coisas das quais não se tem uma experiência efetiva. Benjamin, contudo, avança justamente na direção dos apontamentos de caráter mais dogmático tal como definidos por sua teoria da linguagem, opinando sobre algo para o qual não é possível haver nenhuma intuição humana. Falando sobre a “língua pura”, ele afirma que:

Essa língua, porém, em que as frases, obras e juízos isolados jamais se entendem – razão pela qual permanecem dependentes de tradução – é aquela na qual, entretanto, as línguas coincidem entre si, completas e reconciliadas no seu modo de visar. No entanto, se, ao contrário, existir uma língua da verdade [*Sprache der Wahrheit*], na qual os segredos últimos, que o pensamento se esforça por perseguir, estão guardados sem tensão [*spannungslos*] e mesmo tacitamente [*schweigend*], então essa língua da verdade é: a verdadeira língua [*die wahre Sprache*]. (BENJAMIN 2013: 113).

A partir do ponto em que essas considerações se infiltram na arquitetura do seu sistema filosófico, Benjamin sente-se autorizado inclusive a tecer uma série de prescrições para os tradutores de modo geral. Ele qualifica a “finalidade da tradução” como “expressão do mais íntimo relacionamento das línguas entre si” (BENJAMIN 2013: 106),<sup>32</sup> cuja tarefa consistiria em “encontrar na língua para a qual se traduz a intenção a partir de onde o eco do original é nela despertado” (BENJAMIN 2013: 112),<sup>33</sup> pois “a tarefa do tradutor” seria “redimir, na própria, a pura língua, exilada na estrangeira, liberar a língua do cativo da obra por meio da recriação” (BENJAMIN 2013: 117).<sup>34</sup> E, para coroar a parte dogmática da sua teoria, ele prescreve a “literalidade” (“*Wörtlichkeit*”) na “transposição da sintaxe” como a modalidade de tradução mais apta a servir à “língua pura”, sugerindo e defendendo que justamente “a palavra, e não a frase” constituiria o “elemento originário da tarefa de todo tradutor” (BENJAMIN 2013: 115).<sup>35</sup> Ou seja, Benjamin parte de um esquema teleológico kantiano, mas – ao invés de limitar sua

<sup>32</sup> No original: “So ist die Übersetzung zuletzt zweckmäßig für den Ausdruck des innersten Verhältnisses der Sprachen zueinander.” (BENJAMIN 1923: IX)

<sup>33</sup> No original: “Sie besteht darin, diejenige Intention auf die Sprache, in die übersetzt wird, zu finden, von der aus in ihr das Echo des Originals erweckt wird.” (BENJAMIN 1923: XIII)

<sup>34</sup> No original: “Jene reine Sprache, die in fremde gebannt ist, in der eigenen zu erlösen, die im Werk gefangene in der Umdichtung zu befreien, ist die Aufgabe des Übersetzers.” (BENJAMIN 1923: XVI)

<sup>35</sup> No original: “Das vermag vor allem Wörtlichkeit in der Übertragung der Syntax und gerade sie erweist das Wort, nicht den Satz als das Urelement des Übersetzers.” (BENJAMIN 1923: XV)



aplicação a juízos reflexivos – cede à ilusão de aplicá-lo também a juízos determinantes, indo além do que seria permitido pela aplicação dos princípios do criticismo. Nesse sentido, Benjamin “ultrapassa Kant” – cumprindo aquilo que projetara no seu “programa de uma filosofia vindoura” (STEINER 2004: 39) –, embora o faça de uma maneira evidentemente dogmática.<sup>36</sup>

Talvez Kant concordasse com a citação feita por Benjamin ao fim do seu texto, e extraído do início do Evangelho de João, segundo a qual: ἐν ἀρχῇ ἦν ὁ λόγος (“no começo era o *lógos*”), citada também na tradução de Lutero, “*im Anfang war das Wort*”. Mas o caráter dogmático desenvolvido pelas considerações de Benjamin acerca desse “*lógos*” (entendido como “*Wort*”, isto é, “palavra”) e da “literalidade” (“*Wörtlichkeit*”) que o autor acredita ser razoável exigir de toda tradução (compreendida doravante como intraduzível) parece extrapolar em muito tudo aquilo que certa atenção às premissas do sistema crítico kantiano prescreveria à razão (e à tradução) pela faculdade de conhecimento.<sup>37</sup>

## Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik*. Herausgegeben von Uwe Steiner. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. 2. ed. Org., apres. e notas de Jeanne Marie Gagnebin. Trad. de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2013.

<sup>36</sup> Um(a) parecerista anônimo(a) da *Pandaemonium Germanicum* sugeriu que a ausência de sistematicidade na escrita ensaística de Benjamin – ainda mais em oposição à sistematicidade kantiana – deveria ser levada em conta antes de se propor uma avaliação como essa. Ainda que de fato se possa detectar uma tensão contraditória nas concepções que Benjamin esboça sobre a relação entre a pluralidade das línguas humanas e a unidade da linguagem divina – levando em conta tanto o seu “*Sprachaufsatz*” quanto a sua “*Aufgabe des Übersetzers*” –, tal como sugerido por Fenves (2011: 149), parece-nos inegável que Benjamin postula uma dimensão divina da linguagem como a instância de algum modo responsável por fundamentar a traduzibilidade das várias línguas humanas. Nesse sentido, discordamos da ideia de Fenves (2011: 149), segundo a qual, para Benjamin, a tradução não deveria ser entendida primariamente em termos de línguas inferiores conduzindo a superiores. Segundo o nosso entendimento, o arranjo proposto pelo pensador alemão é precisamente este: uma interpretação teológica fundamenta e ilustra a sua compreensão das próprias estruturas e relações entre as línguas humanas (STEINER 2004: 48-50).

<sup>37</sup> O caráter dogmático dessas considerações é inclusive representado pela forma como Benjamin (retomando Lutero) propõe a tradução do vocábulo grego λόγος (*lógos*). Uma consulta rápida ao *Gottwein: Griechisches Online-Wörterbuch* mostra que optar por “*Wort*” e tirar daí conclusões precipitadas – sem sequer cogitar a possibilidade de traduções alternativas – é extremamente reducionista (até mesmo no interior de um argumento teológico, a partir da tradução de Lutero), pois deixa de lado ideias como as de: *Erwägung, Erzählung, Gedanke, Gerücht, Gespräch, Grund, Mitteilung, Nachricht, Rede, Sinn, Unterredung, Verhandlung, Vernunft...* Para uma representação dramática da dificuldade de se traduzir λόγος (*lógos*), nessa passagem do Evangelho de João, para o alemão (segundo um argumento que pode ser estendido a qualquer outra língua), cf. os vv. 1224-1237 da primeira parte do *Fausto* de Goethe (2004: 131).

- \_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften: II · I*. Herausgegeben von Rolf Tiedermann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Oeuvres: Tome I*. Traduit de l'allemand par Maurice de Gandillac, Rainer Rochlitz et Pierre Rusch. Présenté par Rainer Rochlitz. Paris: Gallimard, 2000.
- COMAY, Rebecca. Benjamin and the ambiguities of Romanticism. In: FERRIS, David (org.). *The Cambridge Companion to Walter Benjamin*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 134-51.
- DE MAN, Paul. "Conclusions" on W. Benjamin's "The task of the translator". *Yale French Studies*, n. 97, 50 Years of Yale French Studies: A Commemorative Anthology. Part 2: 1980-1998, 2000, p. 10-35.
- DERRIDA, Jacques. Des tours de Babel. In: DERRIDA, Jacques. *Psyché: Invention de l'autre*. Nouvelle édition augmentée. Paris: Éditions Galilée, 1998, p. 203-236.
- \_\_\_\_\_. *Torres de Babel*. Trad. de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- FENVES, Peter. *The messianic reduction: Walter Benjamin and the shape of time*. Stanford: Stanford University Press, 2011.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. Notas sobre as noções de origem e original em Walter Benjamin. Trad. de Ernani P. Chaves. *34 Letras*, n. 5/6, 1989, p. 285-296.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto: uma tragédia – Primeira parte*. Trad. De Jenny Klabin Segall. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- GOTTWEIN: *Griechisches Online-Wörterbuch*. Disponível em: <<http://www.gottwein.de/GrWk/Gr00.php>> Acesso em 25.03.2018.
- HANSEN, Beatrice. Language and mimesis in Walter Benjamin's work. In: FERRIS, David (org.). *The Cambridge Companion to Walter Benjamin*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, p. 54-72.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Humboldt: linguagem, literatura e bildung*. Org. por Werner Heidemann e Markus J. Weininger. Florianópolis, UFSC, 2006.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Faculdade do Juízo*. Trad. de Valério Rohden e Antônio Marques. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. Trad. de Fernando Costa Mattos. 2. ed. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Editora Universitária São Francisco, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1974.
- LAVELLE, Patricia. Religion et histoire: Sur le concept d'expérience chez Walter Benjamin. *Revue de l'histoire des religions*, n. 1. 2005, p. 89-117.
- MATOS, Olgária. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- RIBEIRO DOS SANTOS, Leonel. A formação do pensamento biológico de Kant. In: MARQUES, U. R. A. (org.). *Kant e a Biologia*. São Paulo: Barcarolla, 2012, p. 17-82.
- \_\_\_\_\_. *Metáforas da razão – economia poética do pensar kantiano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Ler o livro do mundo. Walter Benjamin: Romantismo e Crítica Poética*. São Paulo, Iluminuras, 1999.
- STEINER, Uwe. *Walter Benjamin*. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, 2004.
- WITTE, Bernd. *Walter Benjamin: uma biografia*. Trad. de Romero Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ZÖLLER, Günter. Uma Ciência Para Deuses – As Ciências da Vida na Perspectiva de Kant. Trad. de Tristan Torriani. Rev. Leonel Ribeiro dos Santos. In: MARQUES, U. R. A. (org.). *Kant e a Biologia*. São Paulo: Barcarolla, 2012, p. 83-108.

Recebido em 16 de janeiro de 2018

Aceito em 12 de junho de 2018

# A propósito de tres diccionarios de DaF: Sobre el Estado de la Lexicografía de Aprendices del Alemán

[Three German's Learner's dictionaries: State of the art of the German Learner's  
Lexicography]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837223667>

Félix Valentín Bugueño Miranda<sup>1</sup>

*A mi hermana Cristina Liliana Bugueño Miranda, que disfruta del alemán tanto como yo*

**Abstract:** A learner's dictionary is a dictionary specially designed to help learners of a foreign language. In spite of a long tradition in lexicographical research, dictionaries for students of German language show quite a lack of development in regard to its Lexicography. The purpose of this paper is to evaluate the state of the art of German Pedagogical Lexicography by means of three learner's dictionaries. As a methodological framework we use metalexigraphic principles, like the distinction between a quantitative and a qualitative macrostructural definition, the analysis of the microstructural information program and the distinction between decoding and encoding functions. As a result one may say that the three dictionaries are reliable language reference works for students of German as a Foreign Language.

**Keywords:** German as a Foreign Language; Lexicography; Lerner's dictionary.

**Resumen:** Un diccionario de aprendices es un diccionario especialmente diseñado para ayudar a aprendices en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. A pesar de una larga tradición en investigación lexicográfica, los diccionarios de aprendices del alemán constituyen un desarrollo tardío de la lexicografía de esa lengua. El objetivo del presente trabajo es evaluar el estado del arte de la lexicografía pedagógica del alemán por medio de tres diccionarios de esa clase de obras lexicográficas. Como marco metodológico se emplean principios metalexigráficos tales como la distinción entre definición macroestructural cuantitativa y cualitativa, el análisis del programa informaciones microestructurales y la distinción entre funciones de decodificación y codificación. Así se establece que estos diccionarios son obras de referencia confiables para el aprendiz del alemán como lengua extranjera.

**Palabras-clave:** Alemán como Lengua Extranjera; Lexicografía; Diccionario de aprendices

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Bento Gonçalves, 9500, Porto Alegre, 91540000, Brasil.  
E-mail: felixv@uol.com.br



## 1 Introducción

Sin lugar a duda, el escenario lexicográfico alemán [*Wörterbuchlandschaft*] se ha enriquecido considerablemente con la consolidación de los diccionarios de aprendices en esa lengua<sup>2</sup>.

Según Rothenhöfer (2013: 414), los diccionarios de aprendices del alemán como lengua extranjera [*DaF Lernerwörterbücher*] constituyen un desarrollo muy tardío de la lexicografía alemana<sup>3</sup> con relación al caso de la lexicografía inglesa. Este desarrollo tardío redundante en que la lexicografía de aprendices de alemán merezca una especial atención con el objetivo de evaluar la calidad de dichas obras.

El objetivo de este trabajo es evaluar tres diccionarios de aprendices de alemán, a fin de determinar qué reformulaciones estructurales se hacen necesarias en dichas obras. Una reformulación estructural es todo cambio necesario en los niveles macro-, micro- y/o medioestructurales. En Borba y Bogueño Miranda (2012: 34) se destaca que estos niveles son componentes canónicos de un diccionario de orientación semasiológica. Por ello, hay que considerarlos siempre integradamente, tanto cuando se diseña como cuando se evalúa una obra lexicográfica.

## 2 Sobre el estado de la lexicografía de aprendices

Reafirmando lo expresado en el párrafo anterior y a la luz de una opinión de Verlinde y Binon (2009: 69) con relación a que “modern pedagogical lexicography mainly developed in Great Britain”, no cabe duda de que es esa tradición lexicográfica la que ofrece el estado del arte en esta materia, a pesar de que en Bogueño Miranda y Reolon

<sup>2</sup> A pesar de que Schlaefer (2009: 123), a propósito del concepto de **cultura del diccionario** [*Wörterbuchkultur*], sostenga que “im deutschsprachigen Raum Defizite aufweist”. La recopilación crítica de Städtler (2003) de 53 proyectos lexicográficos debería ya haber refutado esa afirmación. Además, esta recopilación considera solamente la lexicografía académica [*wissenschaftliche Lexikographie*]. En el caso alemán, particularmente, hay que agregar también la lexicografía comercial [*kommerzielle Lexikographie*].

<sup>3</sup> **Lexicografía Pedagógica** es un término genérico para todos aquellos diccionarios que se emplean tanto para la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como de una lengua extranjera. Corresponde al término inglés *Pedagogical Lexicography* (cf. HARTMANN; JAMES 2001: s.v.). Bielińska (2010: 18) llama la atención para el hecho de que en la literatura metalexigráfica alemana se usa junto a este término también el término *Lernerlexikographie*. Para evitar malos entendidos, ya que diccionarios de aprendices [*Lernerwörterbücher*] y de aprendizaje [*Lernwörterbücher*] son dos clases de diccionarios que se emplean en la enseñanza de una lengua extranjera, se utiliza en este trabajo el término Lexicografía Pedagógica.

Jardim (2010) se destaca que los diccionarios de aprendices del alemán presentan una serie de rasgos diferenciales con relación a los del inglés.

Rundell (2008: 221-223) propuso hace casi una década lo que se podría denominar un programa de trabajo tanto para la concepción como para la evaluación de un diccionario de aprendices. Este programa consta de dos máximas (1. la descripción de la lengua en el diccionario debe basarse en evidencia empírica y 2. La presentación de las informaciones debe corresponder a lo que se sabe sobre las necesidades y habilidades lingüísticas del usuario pretendido)<sup>4</sup>. En términos macroestructurales, esto significa que la definición macroestructural cualitativa debe corresponder rigurosamente al vocabulario contemporáneo y frecuente de la lengua [*vocabulary control*]. Es conveniente recordar que la fundamentación lexicológica de esta premisa corresponde a Nation (2006: 15), quien sostiene que, para el inglés, con el vocabulario de alta frecuencia es posible cubrir el 80% del vocabulario presente en textos orales y escritos<sup>5</sup>.

En el ámbito microestructural, una cuestión central es el establecimiento y empleo de un vocabulario de definidores [*defining vocabulary*] para ser empleado masivamente en la generación de paráfrasis explicativas [*paráfrases explanatórias*] (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2009, para una discusión sobre el concepto de paráfrasis explicativa). Igualmente relevantes son las informaciones sobre sintaxis, la presencia de ejemplos y la lematización de unidades fraseológicas.

Tanto Jamada (2015) como Chi (2015) elaboraron una síntesis sobre los avances en la investigación y diseño de diccionarios de aprendices del inglés. Con relación a la definición macroestructural, la preocupación con la lematización de unidades de alta frecuencia constituye, evidentemente, un tópico que no merece discusión. Sin embargo, Chi (2015: 171) destaca que un diccionario de aprendices debe lematizar también “cultural or encyclopaedic aspects of the language”. Paradójicamente, afirma también que “High-frequency and function words were discovered to be less demanded”. Esto, sin lugar a duda, constituye una innovación en el área. De la misma forma, Chi (2015: 168)

<sup>4</sup>Parcialmente, corresponde a Jackson (2002) el mérito innegable de haber elaborado una meritoria síntesis sobre la concepción de un diccionario de aprendices. Cuestiones centrales tales como la necesidad de prestarle atención a las necesidades de producción del aprendiz [*encoding needs*] - y a las que se les brindará una atención central en este trabajo - parecen no constituir todavía un tópico que preocupe prioritariamente a los especialistas.

<sup>5</sup>No cabe duda, sin embargo, que existe la posibilidad que la misma relación diamésica que existe en inglés no necesariamente exista en alemán, de modo que esta es una variable que requiere una especial ponderación.

destaca que la progresión alfabética vuelve difícil emplear el diccionario para necesidades de codificación.

En lo que se refiere a aspectos microestructurales, Yamada (2015: 201) defiende el uso de un vocabulario de definidores, ya que “a concept with a complex content is in fact being defined by means of less complex concepts”. Sobre este particular, Chi (2015: 173) recuerda que “The traditional defining style uses shorts phrases and synonymous words”.

Íntimamente ligado a lo anterior, Chi (2015: 171) destaca la importancia que han ido cobrando los distinguidores semánticos [*guidewords*], cuya función es ordenar las *Lesearten*<sup>6</sup> según núcleos de significación. No obstante, destaca también que los hiperónimos que los constituyen pueden ser ambiguos y confundir al usuario (*ibid*).

En lo que se refiere a informaciones gramaticales, Yamada (2015: 198) destaca que “The current approach [...] emphasizes what is typical over what is possible”. Es necesario resaltar que esto incluye no sólo lo que se refiere a la sintaxis (un factor crucial en el caso del alemán), sino también - y no menos importante en el estado actual de la cuestión - al amplio espectro de las combinatorias léxicas [*Wortverbindungen*], determinado tanto por su variedad como por la amalgama variable que las caracteriza (cf. WANZECK 2010: 103).

Finalmente, los ejemplos son también un segmento informativo *unentbehrlich* en un diccionario de aprendices. Chi (2015: 204) destaca que estos pueden ser *ad hoc* [*made-up*] o extraídos de *corpus* [*corpus-driven*].

### 3 Los *Lernerwörterbücher* del alemán

Herbst y Klotz (2003: 242) afirman que “Lernerwörterbücher richten sich an Benutzer, die die entsprechende Sprache als Fremdsprache gelernt haben beziehungsweise lernen”. Esta definición, esencialmente correcta, requiere, sin embargo, una mayor precisión conceptual. Schlaefter (2009: 188), por ejemplo, destaca que los diccionarios de aprendices “[*sc.* sind] an den besonderen Anforderungen des Spracherwerbs ausgerichtet”, lo que significa, *de facto*, tres cosas: a) deben estar

<sup>6</sup> *Leseart* “Möglichkeiten der semant. Interpretation eines Ausdruckes” (MLSp 2010: s.v.). Para efectos lexicográficos, es de especial importancia la especificación hecha por WtbLBeg (2002, s.v. *Leseart*) en el sentido de que una *Leseart* comporta “[*sc.* Die] Menge der semantischen Merkmale + [*sc.* die] Menge der Selektionsbeschränkungen eines sprach. Elementes”.

diseñados para un público específico, particularmente en lo que se refiere al nivel de competencia en la lengua extranjera; b) deben poder satisfacer tanto necesidades de recepción como de producción; c) deben ofrecer una *imagem linguae* no sólo lo más exacta posible, sino que también deben destacar sus particularidades estructurales. Es así como debiera entenderse lo que Schlaefer (2010: *ibid*) llama de “besondere Anforderungen des Spracherwerbs”.

En lo tocante a la lexicografía de aprendices de alemán, resulta preocupante la afirmación de Kispál (2013: 88) al afirmar que “DaF-Wörterbuchbenutzer [*sc. verwenden*] selten einsprachige Wörterbücher”. *De facto*, Runte (2015: 259), por ejemplo, propone que para tareas de producción el aprendiz emplee un diccionario bilingüe. Así, se vuelve paulatinamente claro que la situación actual de los *Lernerwörterbücher* está determinada por dos factores intrínsecamente unidos. Por un lado, y a lo que aparece, por una todavía insipiente *Wörterbuchkultur* con esta clase específica de diccionarios. Por el otro, por el hecho de que están concebidos (todavía) según un perfil de usuario muy genérico.

En términos de inventario Rothenhöfer (2013: 15) enumera un total de 8 diccionarios monolingües y 1 bilingüizado en el ámbito de diccionarios de aprendices de DaF<sup>7</sup>. Para este trabajo se seleccionaron LGwtbDaF (2015), DuWtbDaF (2015) y HuDuWtbDaF (2007). La selección obedeció al cruzamiento de dos variables. En primer lugar, y en la medida de lo posible, que las obras escogidas atendieran al espectro de niveles de referencia propuestos por el *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GER 2001). La aplicación de este parámetro implicó en la elección de las tres obras citadas *ad supra*: las dos primeras están diseñadas para el estudiante avanzado (C1-C2)<sup>8</sup>; la tercera, para el estudiante de ciclos iniciales (A1-B1). En segundo lugar, se procuró también que fueran obras de edición reciente, lo que redundó en escoger LGwtbDaF (2015) y DuWtbDaF (2015). Un caso aparte constituye HuDuWtbDaF (2007). Si bien es cierto que en el intervalo se publicó BaswtbDaF (2013), la desconfianza frente a algunas de las premisas que lo constituirían - tales como la presentación de un nuevo vocabulario básico o el empleo exclusivo de la macroestructura en la generación

<sup>7</sup> En BUGUEÑO MIRANDA Y REOLON JARDIM (2010) realizó ya un análisis de cuatro de esos diccionarios: LGwtbDaF (2003), PGwtbDaF (2007), LTwtbDaF (2004) y PBwtbDaF (1999).

<sup>8</sup> *De facto*, Profile Deutsch (2005, p. 50) alude a LGwtbDaF como la fuente de referencia léxica para los aprendices avanzados.

de las paráfrasis - llevaron a considerar que HuDuWtbDaF (2007) era una mejor opción para efectos de comparación.

En lo que se refiere a la definición macroestructural, es necesario distinguir entre una definición macroestructural cuantitativa y una definición macroestructural cualitativa (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2007 para una discusión sobre estos conceptos). La definición macroestructural cuantitativa corresponde al número total de lemas que conforman la macroestructura. Hasta ahora la metalexicografía no ha establecido parámetros para su cálculo.

En lo que respecta a LGwtbDaF (2015), a través de un procedimiento que consiste en determinar cuatro intervalos lemáticos de una página cada uno en cuatro puntos diferentes del diccionario y calculando el promedio de lemas de estas cuatro páginas multiplicado por el total de páginas del diccionario se llega a la cantidad de aproximadamente 33.410 lemas. A esa cantidad hay que agregar los 30.000 compuestos y derivados que el diccionario afirma tener (según consta en la contratapa). Si bien no se cuenta con parámetros lexicométricos que permitan hacer proyecciones, es plausible que ese número sea mayor, si se considera la productividad lexicogénica que presentan los *Komposita* del alemán, que configuran nichos léxicos bajo la forma de *run-on-entries*. De esta forma, la densidad macroestructural resultante de la adición del número aproximado de lemas más el número de compuestos y derivados suministrado por el propio diccionario bordea los 64.000 lemas<sup>9</sup>.

Ya en el caso de DuWtbDaF (2015) y utilizando el mismo procedimiento anterior, se llega a una densidad mucho menor, con un total aproximado de 14378 lemas. Según consta en la contratapa, el diccionario lematiza 20000 *Wörter und Wendungen*. Además, se afirma que se optó por una estructura lisa: “Damit vermeidet das Wörterbuch umfangreiche “Nester”, die wegen ihrer Komplexität das Auffinden des gesuchten Wortes erschweren” (*Front Matter*: 11).

HuDuWtbDaF (2007), a su vez, posee una densidad macroestructural cercana a los 15.229 lemas, no obstante que en el *Vorwort* se señale que “in diesem Wörterbuch finden Sie über 11200 Stichwörter”. La contratapa del diccionario informa, no obstante, que la obra consta con un total de 41500 *Stichwörter, Beispiele und Wendungen*.

<sup>9</sup> Según consta en la contratapa, LGwtbDaF (2015) constaría de “Rund 90.000 Stichwörter, Wendungen und Beispielsätze”. Ese cómputo no representa nada en términos metalexicográficos, ya que se mezclan niveles y segmentos informativos de muy diverso orden.



En lo que respecta a los guarismos que cada diccionario menciona, cabe recordar un *desiderátum* de Reißwenger y Körkel (2002: 398) con relación a que “von einem Lernerwörterbuch *zu erwarten sei* [cursiva en el original], daß es insgesamt nur einen recht reduzierten Ausschnitt aus dem Wortschatz der bearbeiteten Sprache biete”.

Las cifras ofrecidas por los tres diccionarios merecen tres ponderaciones. En primer lugar, una densidad macroestructural alta no es sinónimo de calidad ni mucho menos de funcionalidad. LGwtbDaF (2015: 7) afirma en el *Front Matter* que hay un *Zentralwortschatz* de 5500 lemas que obedece, a lo que parece, al conjunto de intersección de varios vocabularios básicos [*Grundwortschätzen*] y complementarios [*Aufbauwortschätzen*] correspondientes al *Zertifikatwortschatz* del Instituto Goethe. Estas listas se complementaron tanto con las listas de frecuencia del Deutsches Referenzkorpus (DeReKo) del Institut für deutsche Sprache como con las del proyecto Deutscher Wortschatz de la Universidad de Leipzig para establecer las 4000 palabras más frecuentes “soweit sie für Deutschlernenden wichtig erschienen”. Möhring y Wallner (2013) hicieron una investigación sobre listas de vocabulario básico fundadas en *corpus* y cotejadas con el *Profile Deutsch* y establecieron que hay una falta sensible de coincidencia entre los resultados que se obtienen por criterios estadísticos y los que se obtienen en base al establecimiento de temas, que es el procedimiento que se usa para establecer inventarios léxicos. Este parece ser el *modus operandi* del Instituto Goethe, a juzgar por páginas como *Deutsch am Arbeitsplatz*<sup>10</sup>, donde se establece una correlación entre el lugar de trabajo y temas como *Berufe y Tätigkeiten am Arbeitsplatz*. La red ofrece también la *Wortliste* del Goethe-Zertifikat B1<sup>11</sup>. La exposición de los insumos léxicos exigidos para la competencia léxica de ese nivel sigue también la organización por temas.

Sin duda alguna la densidad macroestructural aproximada que se calculó tanto para DuWtbDaF (2015) como para HuDuWtbDaF (2007) permite suponer que esos números se aproximan más de lo que se podría presumir como una definición macroestructural cuantitativa más acorde con las necesidades del usuario. En este plano cabe sólo trabajar con hipótesis.

Si se considera que ni siquiera hay una fundamentación empírica para establecer cuantitativamente el vocabulario básico del alemán, mucho menos se sabe a cuánto correspondería una macroestructura eficiente, o sea, aquella que coincida con las

<sup>10</sup> Disponible en: <https://www.goethe.de/de/spr/ueb/daa/all/wb0/wb7.html>

<sup>11</sup> Disponible em: [https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/pt/Goethe-Zertifikat\\_B1\\_Wortliste.pdf](https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/pt/Goethe-Zertifikat_B1_Wortliste.pdf)

necesidades del usuario (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2007 para mayores detalles sobre este tema). Considerando la observación de Beißwenger y Körkel (2002) y la falta de estudios lexicométricos es posible afirmar que las aserciones hechas por los diccionarios con relación a la densidad macroestructural no son *aussagekräftig*. Cabe recordar que la definición macroestructural para esta clase de diccionarios debería resultar del cruzamiento de dos parámetros. Por un lado, aquello que es relevante en términos estadísticos (frecuencia) y, por el otro, en función de los dominios léxicos que el *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für die Sprachen* (GER 2001), el *Profile Deutsch* (2005) y el *Zertifikatwortschatz* consideren relevantes. La primera dimensión ya ofrece resultados satisfactorios; la segunda todavía no.

En segundo lugar, no es completamente correcto ofrecer guarismos en los que se mezclan dimensiones diferentes de un diccionario. Tanto LGwtbDaF (2015) como HuDuWtbDaF (2007) cuentan los ejemplos como lemas, lo que es completamente impropio ya que estos constituyen un segmento informativo de la microestructura, mientras que los lemas corresponden a una magnitud macroestructural. En una situación más compleja se encuentra la fraseología (genéricamente denominada de *Wendungen*). Desde el punto de vista lexicológico, es verdad que el léxico se divide en discurso libre [*freie Rede*] y discurso repetido [*wiederholte Rede*], según la ya tradicional distinción propuesta por Coseriu (1992). Como corolario de este principio, hay que aceptar que una unidad fraseológica (como *jemandem die Leviten lesen*) **vale** desde el punto de vista de su contenido lo mismo que una unidad unilexemática (como *Tür*); es decir, es tan palabra como cualquier categoría que constituye el discurso libre. Por causa de su tratamiento de lematización, sin embargo, no es posible disponerlas desplazadas a la izquierda en la progresión lematológica vertical. No obstante ello - y dada la completa aleatoriedad con que el discurso repetido se realiza en una lengua - resulta muy difícil comprender cómo se podría contabilizar estas magnitudes léxicas en un diccionario, a no ser, claro está, que se hiciera un recuento de artículo léxico por artículo léxico, lo que parece poco probable.

En tercer lugar - y pensando en usuarios oriundos de tradiciones lexicográficas como la hispánica y la de lengua portuguesa - la opción de estructura lisa es la más apropiada. Resulta sumamente complejo para el usuario leer no sólo en progresión vertical sino también en muchos casos horizontal y calcular, además, los compuestos que corresponden a opciones lexicogénicas a la izquierda o a la derecha del signo lema. Los tres diccionarios emplean, sin embargo, opciones de nicho o nido léxico. LGwtbDaF

(2015), por ejemplo, emplea la opción de nicho léxico y nido léxico tanto para los derivados, como s.v. *Mittelmaß*: “[...] mittelmäßig [...], Mittelmäßigkeit”, como también para los compuestos: s.v. *Handball*: “Handballspiel, Handballspieler, Handballturnier; Feldhandball [...]”. El uso de punto y coma para marcar el cambio de posición no mejora substancialmente la situación. DuWtbDaF (2015) se sirve también - sin mencionarlo explícitamente - de la opción de nido léxico, en la medida en que el lema ocupa la posición derecha del compuesto, interrumpiéndose así la progresión alfabética estricta como s.v. *Kessel*: “Zus[ammensetzung]. Bergkessel, Gebirgskessel, Talkessel”. De esta forma, no es completamente correcta la afirmación hecha por el propio diccionario y reproducida *ad supra* que se refiere a que se habría prescindido de *Nester*. Estos existen aunque, es verdad, no son *umfangreich*. En HuDuWtbDaF (2007) se emplea también esta opción, como s.v. *Matratze*: “Zus[ammensetzungen]: Federkernmatratze, Schaumgummimatratze”. Si bien es cierto que la capacidad del alemán de crear compuestos es notoria, no es menos cierto que las opciones de nido y nicho léxicos dificultan la consulta. LGwtbDaF (2015) es el único diccionario que emplea un realce tipográfico para destacar que el usuario puede buscar también lemas “en sentido horizontal” (dentro del artículo léxico). Los otros dos diccionarios no emplean recurso tipográfico alguno, salvo la abreviatura “Zus”. Es altamente criticable que no se asuma explícitamente que se emplean estas opciones de tratamiento lemativo; que no se le indique tampoco al usuario que hay casos en los que la búsqueda de unidades léxicas no se ejecuta únicamente en sentido vertical, sino también horizontal, “entrando en el artículo léxico”; por último, que salvo el primero de los diccionarios, no se usen sistemas semióticos diferentes para destacar *facta linguae* de muy diferente orden.

En el ámbito de la definición macroestructural cualitativa, esto es, qué clase de unidades un diccionario lematiza (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2007), lo primero que cabe destacar es que los tres diccionarios reproducen la tendencia de los diccionarios semasiológicos generales del alemán de lematizar afijos. Como ejemplo, se escogieron los prefijos *ab-*, *ent-*, *vor-* y *zu-*, presentes tanto en LGwtbDaF (2015) como en DuWtbDaF (2015); HuDuWtbDaF (2007) los lematizó también, con la única excepción de *vor-*. Ese tipo de elementos lemativos corresponde a lo que en Bugueño Miranda y Farias (2008) se le denomina “información no discriminante” [*informação não discriminante*] en la medida en que las instrucciones de uso sobre su significación que se suministran en cada artículo léxico no constituyen una heurística real, pues el usuario no

puede crear *ad libitum* opciones léxicas tales como \**abfunktionieren*, \**entrennen*, \**vorlernen*, o \**zugrüßen* suponiendo que se trata de sumar simplemente el valor específico de significación de cada prefijo a los verbos respectivos. Las opciones propuestas son opciones de sistema, no de norma (cf. COSERIU 1992 para este concepto). El valor de estos prefijos se establece mucho mejor en cada una sus realizaciones (y de todos los afijos en general) en las paráfrasis explicativas respectivas presentes en los diccionarios.

Una segunda dimensión de la definición macroestructural cualitativa es la distinción e *type / token*. Esta distinción obedece al principio de establecer (o no) formas preferenciales o canónicas (*type*) y formas secundarias o no canónicas. Los parámetros para esta distinción pueden afectar a varios niveles de organización de la lengua (ortográficos, fonológicos, morfológicos, léxicos, etc.). LGwtbDaF (2015) es el único de los tres diccionarios que aplicó esta distinción. Esta opción puede realizarse por lematización pareada (*Bibliografie, Bibliographie*) o por remisión. Una cuestión central en este último caso es que el usuario comprenda el impulso desencadenador de la remisión así como su objetivo (cf. BUGUEÑO MIRANDA Y ZANATTA 2010 para un estudio sobre procedimientos medioestructurales). Hay casos clarísimos, tales como los de formas verbales flexionadas, como s.v. *dürfte* (“*Konjunktiv II, 1. und 3. Person Singular → dürfen*”). En otros casos, la distinción obedece a la variación ortográfica; así acontece s.v. *Handicap*: [...] → *Handikap*”. Incluso, hay casos de variación fonológica: *Ber-ser-ker, Ber-s̄er-ker*. También puede acontecer que se lematice un formante léxico de una unidad fraseológica, como s.v. *haushalten*: “[...] ID → Haus”. Se encontró incluso hasta un caso de *type/ token* por variación diatópica; así s.v. *mürb*: “*besonders süddeutsch A → mürbe*”.

En lo que se refiere a DuWtbDaF (2015), existe solo la opción de lematización pareada, como s.v.s. *Bibliografie, Bibliographie; Erdgeschoss, Erdgeschoß; Handicap, Handikap; nah, nahe y Ortografie, Ortographie*. En estos casos, debe asumirse que el diccionario juzgó que ambas formas son *type*. Cuando acontece la remisión, como en LGwtbDaF (2015), se le está ofreciendo al usuario una orientación referente a una forma preferencial o, cuando acontece la lematización pareada, que ambas formas son *type*, como s.v. *Bibliografie, Bibliographie*.

HuDuWtbDaF (2007) optó también por ofrecer algunos casos de formas variantes, pero ello acontece ya dentro de la microestructura, lo que es un procedimiento muy poco

usual (si no único) para el tratamiento de la distinción *type / token*. Algunos casos son *Angler* (“[...] *Anglerin* [...]”); *nah* (“[...] *nahe* [...]”); (die) *E-mail* (“[...] (bes. schweiz.) das E-mail”); *Erdgeschoss* (“[...] *Erdgeschoß* [...]”). No es usual que se considere el alomorfo femenino como una forma secundaria. Aún así, esa decisión en términos de posición se haría más afortunada si se hubiera recurrido a la lematización con remisión, es decir, el alomorfo respectivo “debajo” y en bloque independiente del *type*.

La última dimensión de la definición macroestructural que comporta analizar es la adopción de una solución polisémica u homonímica para el agrupamiento de las paráfrasis, esto es, si independiente o no de consideraciones etimológicas se agrupan o se separan las paráfrasis explicativas en función de criterios tales como la relación etimológica, la afinidad o divergencia semántica, morfológica<sup>12</sup> y la frecuencia (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2016 para una discusión sobre este particular). La tendencia de LGwtbDaF (2015) es adoptar una solución homonímica. Sin embargo, es necesario destacar que no es posible establecer un patrón. Por un lado, está el tratamiento dado a los verbos y, por el otro, a los sustantivos. Con relación a los verbos, se optó por una solución homonímica, como comentado anteriormente, como *dürfen*<sup>1</sup>, *dürfen*<sup>2</sup>; *folgen*<sup>1</sup>, *folgen*<sup>2</sup>; *hängen*<sup>1</sup>, *hängen*<sup>2</sup>. No obstante, no es posible establecer con absoluta claridad la razón de la separación de los verbos en artículos independientes<sup>13</sup>. En el caso de *dürfen*<sup>1</sup>, *dürfen*<sup>2</sup>, por ejemplo, pareciera que la razón obedece a una diferencia diamésica, ya que para *dürfen*<sup>2</sup> se señala que se usa en el registro oral de la lengua (*gesprochen*). La misma hipótesis se puede plantear para *folgen*<sup>1</sup>, *folgen*<sup>2</sup>. Es discutible, sin embargo, si el usuario aprendiz -no necesariamente adentrado en cuestiones de lingüística, además- sería capaz de entender la razón que lleva a estas decisiones. No se debe olvidar jamás que un diccionario comporta una doble heurística: por un lado, de cómo usar la lengua y, por el otro -y no menos importante- de cómo interpretar las propias informaciones que ofrece<sup>14</sup>. En realidad, el segundo es *conditio sine qua non* para el primero.

El tratamiento de los sustantivos parece guiarse por la dimensión etimológica si se comparan las soluciones propuestas con las que presenta DUW (1999) para las mismas

<sup>12</sup> Este aspecto en particular afecta a la lengua inglesa ya que no es necesario ningún expediente formal (derivación) para cambiar de categoría morfológica.

<sup>13</sup> A manera de cotejo y salvo *hängen*, los otros dos verbos son considerados casos de polisemia por DUW (1999).

<sup>14</sup> Sobre este particular, cabe destacar la afirmación de Thumb (2004: 15) con relación a que “[...] a majority of respondent [*sc. of a study*] had never received any dictionary use instruction [...]”.

unidades léxicas: *Kuli*<sup>1</sup>, *Kuli*<sup>2</sup>; *Kunde*<sup>1</sup>, *Kunde*<sup>2</sup>; *Partikel*<sup>1</sup>, *Partikel*<sup>2</sup>; *Plastik*<sup>1</sup>, *Plastik*<sup>2</sup>. Al usuario sólo le resta conjeturar si la decisión adoptada obedece al criterio de distinción semántica, que, *de facto*, se superpone al etimológico, lo que para un aprendiz de DaF es irrelevante, evidentemente.

En lo que toca a DuWtbDaF (2015), se adopta parcialmente el criterio homonímico por diferenciación morfológica en casos como *auch*<sup>1</sup> (Adverb), *auch*<sup>2</sup> (Partikel); *auf*<sup>1</sup> (Präp. mit Dativ und Akkusativ), *auf*<sup>2</sup> (Adverb); *erfahren*<sup>1</sup> (Verb), *erfahren*<sup>2</sup> (adjektiv); *faktisch*<sup>1</sup> (adjektiv), *faktisch*<sup>2</sup> (adverb). A ese grupo es necesario agregar también los casos de los sustantivos, tales como *Kuli*<sup>1</sup>, *Kuli*<sup>2</sup>; *Moment*<sup>1</sup>, *Moment*<sup>2</sup>, *See*<sup>1</sup>, *See*<sup>2</sup>. Las soluciones propuestas se atienen en algunos casos a la etimología; en otros no (como *auch*<sup>1</sup>, *auch*<sup>2</sup>; *auf*<sup>1</sup>, *auf*<sup>2</sup>). Sin embargo, para el usuario es una ganancia pues le permite percibir el cambio de categoría morfológica.

HuDuWtbDaF (2007) sigue las mismas decisiones tomadas por DuWtbDaF (2015) sobre este particular. Es decir, la adopción de soluciones homonímicas en *auch*<sup>1</sup> (Adverb), *auch*<sup>2</sup> (Partikel); *auf*<sup>1</sup> (Präp.), *auf*<sup>2</sup> (Adverb); *erfahren*<sup>1</sup> (Verb), *erfahren*<sup>2</sup> (adjektiv), *See*<sup>1</sup>, *See*<sup>2</sup>. Sobre todo en el caso de aprendices iniciales, la solución homonímica es particularmente didáctica por dos razones. Como referido anteriormente, porque permite, en primer lugar, distinguir categorías morfológicas; en segundo lugar, porque la lectura de un artículo léxico les resulta en sí ya difícil, de modo que “dividir” la información en bloques separados contribuye para una *schaubare Informationsverdichtung*. Este es un aspecto fundamental que la metalexigrafía ha relegado a un incomprensible segundo lugar, no obstante el inspirador trabajo de Bray (1989).

Una evaluación parcial de la macroestructura debe hacerse a partir de una doble perspectiva. Por un lado, en función de las estrategias de búsqueda [*look-up strategies*] (cf. THUMB 2004 para una discusión sobre este concepto). Por el otro, en función de las propias particularidades que presenta el alemán.

Con relación al primer aspecto, es necesario reconocer la completa falta de estudios sobre el particular uso que hacen los aprendices de DaF. La poca evidencia empírica permite afirmar, como referido anteriormente, que la estructura lisa es la más apropiada para este público usuario, en función de que la estructura libre es la estructura de acceso universal. El uso de nichos y nidos léxicos todavía es casi completamente desconocido en muchas tradiciones lexicográficas.

Con relación al segundo aspecto, la ausencia de estudios lexicométricos empíricos convierte el establecimiento de una macroestructura eficiente en un *desiderátum* todavía lejano en la lexicografía de aprendices. Sobrecargar la macroestructura con unidades léxicas de poco valor constituye un exceso que en nada ayuda a un usuario que ya está suficientemente ocupado en interpretar metalingüísticamente una profusa cantidad de informaciones que, a su vez, lo ayudan a resolver tareas en la lengua extranjera. Según Koeppel (2013), LGwtbDaF (2015) es un diccionario para estudiantes avanzados. Si ello es así, cabe preguntarse por qué entre el conjunto de *tokens* aparecen lematizadas las formas conjugadas de los verbos irregulares, tales como *kam*, *kannte*, *schrieb* y *stand*, que el aprendiz avanzado debería perfectamente conocer; al mismo tiempo están ausentes, sin embargo, en HuDuWtbDaF (2007), proyectado para un aprendiz elemental que sí necesita *ex professo* todavía ese tipo de insumo. Lo que sobra en LGwtbDaF (2015) – y ayuda a “hinchar” el diccionario - falta en HuDuWtbDaF (2007), en el que resulta indispensable.

Ya se ha destacado más de una vez *ad supra* que un diccionario es un instrumento heurístico. Bajo esa premisa, resulta irrelevante también la lematización de afijos. Por un lado, y como comentado anteriormente, el aprendiz sólo podría construir hipótesis léxicas sobre la adición de un afijo a un radical o simplex sin que la forma resultante esté necesariamente realizada en la norma. Por otro lado, sobre todo el aprendiz de ciclos iniciales tiene mucha dificultad para aprender *facta linguae tedescae* tales como los *trennbare* y los *untrennbare Verben*, de modo que es mucho mejor presentarle siempre cada uno de los verbos con sus respectivos afijos. Además, muchos verbos en alemán presentan una modificación de su valencia y de matices aspectuales (cf. DuGram (2009: § 1055-158)) a depender de los prefijos respectivos unidos a verbos específicos.

El último aspecto de la definición macroestructural cualitativa o de la adopción de una solución polisémica u homonímica es el que en general los diccionarios presentan los resultados más homogéneos y satisfactorios, sobre todo en lo que respecta a DuWtbDaF (2015) y HuDuWtbDaF (2007), ya que el volumen de informaciones que cada artículo léxico redactado bajo la modalidad de solución homonímica es relativamente reducido. No hay que olvidar que la adopción de una solución homonímica debe siempre pautarse por ofrecerle al usuario un volumen de informaciones que consiga decodificar e interpretar. La única observación crítica que cabe hacer sobre este particular está con relación a que no siempre se consigue comprender bien la razón subyacente que determinó la adopción de esta solución. Ello es fundamental: forma parte de la

competencia de consulta de la obra lexicográfica comprender las decisiones adoptadas en la compilación del diccionario. Estas decisiones son instrucciones para el usuario.

En el ámbito microestructural, LGwtbDaF (2015) presenta el programa constante de informaciones (pci) más complejo. En términos de los dos comentarios básicos de la microestructura, comentario de forma y comentario semántico. El primero presenta los siguientes segmentos informativos: representación ortográfica (*ins-be-son-de-re, ins-be-sond-re*), separación silábica (*lang•sam*) y, según la categoría morfológica, flexión de caso (*Subjekt das, <-(e)s,-e>*), flexión de comparativo y superlativo (*mus•ku•lös* ADJEKTIV <muskulöser, muskulösest->), posición atributiva o predicativa del adjetivo (*per•plex* ADJEKTIV *meist prädiktiv; gesprochen*) y tiempos modelos de la conjugación (*schädigen* V/T (*schädigte, hat geschädigt*)), entre otros segmentos informativos. No cabe duda que cada una de estas informaciones constituye lo que en Bugueño Miranda y Farias (2008) se le denomina “informaciones discretas y discriminantes” en la medida en que constituyen hechos de norma (discretos) a los que el usuario les puede sacar provecho heurístico en el uso de la lengua (discriminantes)<sup>15</sup>.

En lo que respecta al segundo, y sin menoscabar las complejidades estructurales que caracterizan la morfología del alemán, es este siempre un desafío tanto para el compilador del diccionario como para el propio usuario.

Para efectos de análisis, es recomendable distinguir entre segmentos informativos que atienden a las tareas de recepción y aquellos que atienden a tareas de producción textual.

En este sentido, no cabe duda de que la paráfrasis explicativa ocupa el primer lugar entre los segmentos para la recepción. Es fundamental dejar muy en claro que la redacción de paráfrasis siempre presentará resultados muy heterogéneos en cualquier diccionario por la simple razón de que hay palabras difíciles de definir (cf. BUGUEÑO MIRANDA Y FARIAS 2013 para una discusión sobre este tópico). El uso de un vocabulario

<sup>15</sup> En el caso de diccionarios de aprendices, esta doble condición o el caso de que toda información del diccionario debe corresponder rigurosamente a un hecho de norma (información discreta) que le permite al usuario sacar provecho en el uso de la lengua (información discriminante) - parece casi una obviedad, pues se espera que un diccionario se atenga rigurosamente a este principio. Sin embargo, en diccionarios de aprendices del inglés hay casos en los que la presentación de las informaciones, no obstante correspondan a hechos de norma, no son necesariamente discriminantes, pues un *lay-out* deficiente no permite que el usuario comprenda la naturaleza del hecho lingüístico descrito lexicográficamente.



controlado de definidores [*kontrollierter Definitionswortschatz*]<sup>16</sup> ayuda, evidentemente, pero, como resaltan HERBST Y KLOTZ (2003: 48) “es dürfte kaum möglich sein, alle Bedeutungen [...] im Rahmen [*sc. eines begrenzten Definitionswortschatzes*] semantisch befriedigend zu erklären [...]”. En general, las paráfrasis en LGwtbDaF (2015) se demuestran bien estructuradas y de fácil comprensión, como, por ejemplo, s.v. *Fahrstuhl* “eine Kabine, mit der Personen in einem Gebäude nach oben und unten transportiert werden”<sup>17</sup>. Evidentemente, cuando se trata de sustantivos o adjetivos abstractos, los resultados suelen ser menos logrados; así, por ejemplo, s.v. *eitel* “<ein Mensch> so, dass er bewundert werden will und sich daher in besonderer Weise benimmt oder kleidet”. El tratamiento de los verbos amerita, sin lugar a dudas, un comentario por separado, ya que la generación de la paráfrasis explicativa debe considerar las especificidades de valencia que cada verbo *per se* presenta. Un ejemplo paradigmático es el caso del verbo *geben*:

**ge•ben** [...] ■ V/T ► **einer Person; Sache, Geld** | **jemandem etwas geben** etwas in die Hände oder in Nähe einer Person legen oder stellen, sodass sie es bekommt ↔ *nehmen* | *jemandem ein Buch geben* | *einem Kind ein Glas Milch geben* [...] 9 (**jemandem**) **etwas geben** verwendet zusammen mit einem Substantiv, um ein Verb zu umschreiben | (*jemandem*) *eine Antwort geben* jemandem antworten | (*jemandem*) *einen Befehl geben* (*jemandem*) *etwas befehlen* [...] ► **einer Person; am Telefon** 10 **einer Person jemanden/etwas geben** jemanden am Telefon mit der genannten Person oder einem Mitarbeiter der genannten Abteilung o Ä. sprechen lassen | *Geben Sie mir bitte die Versandabteilung* | *Ich gebe Ihnen Herr Müller* [...]. LGWTBDAF (2015: s.v.)

Lo primero que cabe destacar es el uso de distinguidores semánticos<sup>18</sup> [*Wegweiser*<sup>19</sup>] en un artículo léxico particularmente extenso (2 columnas). Estos distinguidores semánticos cumplen un doble objetivo. Además de agrupar *Lesearten* (ver nota n. 5), establecen cómo llenar los actantes; en este caso, el dativo (*einer Person*) y el acusativo (*Sache, Geld*). Una de las características de la lexicografía del alemán es la recursividad de los segmentos informativos, es decir, su repetición. En este caso, el distinguidor semántico se vuelve a repetir una segunda vez en la fórmula *jemandem etwas*

<sup>16</sup> Engelberg y Lemnitzer (2004: 231) lo definen como “[...] der Wortschatz, der in den Bedeutungserklärungen verwendet wird. Besonders Lernerwörterbücher bemühen sich, den Umfang des Definitionswortschatzes zu kontrollieren, d.h. auf eine festgelegte Menge von lexikalischen Einheiten zu beschränken”.

<sup>17</sup> Otros ejemplos de definiciones bien estructuradas y de fácil comprensión son *dampfen*, *Handfertigkeit*, *Konditor* y *niedlich*, entre muchos casos.

<sup>18</sup> En inglés, *semantic markers*. Un distinguidor semántico es un mecanismo heurístico para reunir grupos de significación análogos (*Lesearten*) o, como en este caso, de comportamientos actanciales comunes a varias *Lesearten*. Es un mecanismo heurístico pues su objetivo es permitirle al usuario un *Überblick* sobre la multiplicidad de significación que una unidad léxica posea, así como facilitarle la búsqueda dentro de artículos léxicos largos y/o altamente polisémicos.

<sup>19</sup> LGwtbDaF (2015: 29) propone el término *Wegweiser*.

*geben* y, por último, en los ejemplos (*jemandem ein Buch geben, einem Kind ein Glas Milch geben*). Esta recursividad es fundamental como un mecanismo complementario cuando la paráfrasis explicativa no consigue ser completamente clara, lo que acontece, por ejemplo, en la acepción 10. El distinguidor semántico marca el dativo; *am Telefon* es un *frame* que el usuario solo consigue interpretar cabalmente por el ejemplo. La paráfrasis no es completamente clara, ya que es difícil establecer cómo llenar los actantes.

Otro segmento que se adscribe a la función de recepción es la sinonimia. En general, esto acontece con un doble propósito. El sinónimo es otra designación para el mismo contenido sin que se explicita el contenido común de ambas expresiones (*tertium non datur*); al mismo tiempo constituye una remisión para otro artículo léxico. Ejemplos: *Glace [...] CH ≈ Speiseeis, Eiscreme; Leihhaus [...] ≈ Pfandhaus*. Sobre el valor del signo  $\approx$ , ver *ad infra* las observaciones de la sinonimia con fines de producción.

Un último aspecto de segmentos informativos para la función de recepción es el empleo de sustitución ostensiva, o sea, el uso de figuras que aparecen como *representamen* de una unidad léxica (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2009 para una discusión sobre este tópico). Ejemplos de sustitución ostensiva acontecen s.vs. *Brezel, Deckel, Feder, lang, leer, Pfeife, Spitze*. La sustitución ostensiva es particularmente útil cuando, por efecto del principio del anisomorfismo lingüístico (cf. ZGUSTA 1971 para este concepto), un número de entidades léxicas recibe una misma designación, mientras que lo mismo no acontece necesariamente en otra lengua. Así, por ejemplo s.v. *Deckel* se representan los artefactos que en alemán se designan por *Deckel* y aquellos que, cumpliendo la misma función, se designan por *Kappe*. En el caso de *Feder*, por ejemplo, el alemán usa la misma designación tanto para las formaciones córneas de que está cubierto el cuerpo de las aves como para los resortes. Es necesario reconocer, sin embargo, que la investigación sobre los mecanismos de sustitución ostensiva ofrece todavía resultados muy modestos.

*Ad supra* se señaló que era apropiado separar entre los segmentos informativos destinados a la recepción y aquellos concebidos para la producción. Cabe señalar que la explicitación de la valencia cumple una función doble. Sirve para la interpretación apropiada de un enunciado, pero al mismo tiempo es un *Muster* de cómo estructurar sintácticamente un enunciado, cumpliendo así también con la función de producción. Por ejemplo, s.v. *verändern*, aparecen las siguientes especificaciones: “[...] V/T **1 jemanden/etwas verändern** bewirken, dass jemand/etwas anders wird [...] | *Das Kind*

*hat unser Leben sehr verändert [...]*”. En este caso, para efectos de producción, se le informa al usuario que el objeto directo de *verändern* puede ser de persona (*jemanden*) o de cosa (*etwas*). Nótese que la entidad de persona o de cosa vuelve a aparecer en la paráfrasis, pero cumple esta vez la función de sujeto en la oración subordinada. Estos cambios de función, pero no de identidad ontológica, suelen ser de difícil comprensión para los aprendices, de modo que el ejemplo cumple también una doble función, no sólo para elevar la comprensión de la paráfrasis, sino también para ayudar a calcular la explicitación de la estructura sintáctica que el verbo comporta.

Otro segmento informativo que cumple una doble función es la sinonimia. Los casos de equivalencia van precedidos del marcador  $\approx$ , que cumple dos tareas: por un lado, es el indicador estructural de sinonimia propiamente tal; por el otro, indica que la equivalencia es aproximada (como s.v. *Marihuana*) o parcial (la sinonimia existe sólo con relación a una determinada *Lesert*, como s.v. *organisieren* y *Studio*). Ejemplos: *Marihuana* [...]  $\approx$  *Haschisch*; *organisieren* [...] 2 [...]  $\approx$  *stehlen*; *Studio* [...] 2 [...]  $\approx$  *Atelier*.

Un tercer segmento informativo para fines de producción es la antonimia. LGwtbDaF (2015) relaciona cada opción antonímica ofrecida a una determinada *Leseart* dentro del artículo léxico, lo que se constituye una decisión acertada si se piensa que las relaciones antonímicas son tanto o más complejas que las sinonímicas (complementarias, contradictorias, conversas, etc.; cf. WANZKEK 2010). Así, por ejemplo, s.v. *heben* “[...] 3 **etwas hebt etwas** [...] etwas verbessert, steigert etwas [...]  $\leftrightarrow$  *senken* [...] 5 **etwas hebt sich** etwas wird nach oben bewegt, geht in die Höhe  $\leftrightarrow$  *senken* [...]”]; s.v. *mager* “[...] 1 (von Tieren und Menschen) mit wenig Muskeln und wenig Fett  $\leftrightarrow$  *dick* [...] 2 mit wenig oder gar keinem Fett <Fleisch, Schinken, Käse>  $\leftrightarrow$  *fett* [...]”]; s.v. *Profi* “[...] eine Person, die besonders eine Sportart beruflich ausübt  $\leftrightarrow$  *Amateur* [...]”].

Sin lugar a duda, las colocaciones y las coligaciones corresponden a aquellos segmentos informativos fundamentales para la producción textual. LGwtbDaF (2015) se demuestra un diccionario extremadamente abundante tanto en patrones colocacionales como coligacionales. Los patrones colocacionales son presentados dentro de paréntesis triangulares y relacionados también a una *Leseart* específica, como, por ejemplo, s.v. *empfangen*

[...] 1 [...] etwas (von jemandem) bekommen <ein Geschenk, ein Telegramm, einen Brief, einen Auftrag empfangen> 2 [...] jemanden (irgendwie) begrüßen <jemanden freundlich, höflich, herzlich, kühl empfangen> [...]. LGWTBDAF (2015)

Otro ejemplo se encuentra s.v. *kongruent* “[...]<Begriffe, Figuren, Flächen Zahlen> [...]”.

En lo que respecta a patrones coligacionales, se ofrecen profusamente informaciones sobre este particular, como s.v. *beinahe* “[...] *beinahe* und *fast* können ein Verb modifizieren, *nahezu* jedoch nicht [...]”; s.v. *dürfen*<sup>2</sup>

[...] 1 [...] als Objekt steht meist *es, das, dies* oder *viel, wenig, einiges, nichts* [...] 2 [...] Als Vollverb ist die Form im Perfekt *gedurft*; als Modalverb zusammen mit einem Infinitiv ist es *dürfen*: *Das hätten wir früher nicht gedurft / nicht tun dürfen*.

También en los llamados *Infokasten*, que son formas de *Middle-Matter*, se encuentran informaciones sobre patrones coligacionales, como s.v. *damit*.

La larga exposición que ha significado el análisis de la microestructura de LGwtbDaF (2015) demuestra que el diccionario posee una microestructura densa e intensa (cf. BUGUEÑO MIRANDA 2009 sobre este particular), esto es, formada por una gran cantidad de segmentos informativos, muchos de los cuales son recursivos.

Desde la perspectiva del usuario, la recursividad constituye un mecanismo de *feedback* al que se le puede sacar un provecho indudable, sobre todo cuando cumple con la tarea de complementar otros segmentos, tales como las paráfrasis y la explicitación de la valencia. No obstante es necesario reconocer que puede constituir también una sobrecarga en la medida en que el volumen de informaciones que el usuario debe procesar es considerablemente alto.

Es necesario destacar también que la constante presentación de patrones combinatorios es un mérito intrínseco de LGwtbDaF (2015), porque atiende a una triple demanda. En primer lugar, a una orientación específica del GER (2001 §, 5.2.1.1 a, feste Kollokationen) en la medida en que la dimensión sintagmática es un aspecto central de la competencia léxica; en segundo lugar, a lo que la teoría lingüística ha logrado descubrir cómo se comportan las lenguas naturales (*the idiom principle*) y, por último, al ofrecerle al aprendiz insumos esenciales para incrementar su competencia lingüística.

Con relación al segundo diccionario en análisis, DuWtbDaF (2015), lo primero que se puede apreciar es que los artículos léxicos son claramente más sucintos en comparación con LGwtbDaF (2015). El pci es básicamente el mismo, aunque no existe la recursividad que se destaca en el caso anterior. Como segmentos estándares se pueden mencionar la separación silábica (*he | r | ein, Roll | Trep | pe*), transcripción fonética (s.v. *klappern*: [ˈklapən]; s.v. *Maßnahme*: [ˈm:ˌsna:mə]), indicación de género a través del

artículo (s.v. *Becher* [...], der; s.v. *Unwetter* [...] das) y, como es práctica en la lexicografía alemana, los morfemas de caso: genitivo y de nominativo plural (s.v. *Bild* [...] -[e]s, -er). En este contexto es interesante destacar los casos en los que se presentan formas que se consideran excepciones al paradigma de formación de plural, como s.v. *Büffet* ([...] -[e]s, -s und -e, auch: Buffet [...] -s, -s), s.v. *Parkplatz* ([...] -es, Parkplätze), así como casos de *pluralia tantum*, como s.v. *Flitterwochen* ([...] <Plural>).

De forma análoga al diccionario anterior, conviene distinguir, en el ámbito del comentario semántico, entre segmentos destinados a la recepción y a la producción. Las paráfrasis obedecen, evidentemente, a la función de recepción. Lo mismo que vale para LGwtbDaF (2015) vale también para DuWtbDaF (2015), así que se nota que hay algunas paráfrasis bien estructuradas y otras que presentan déficit.

Ejemplos de paráfrasis bien estructuradas se encuentran s.v. *belanglos* “ohne große Bedeutung, nicht weiter wichtig”, s.v. *leserlich* “gut zu lesen, zu entziffern”, s.v. *Molkerei* “Betrieb, in dem Milch verarbeitet wird” o s.v. *zuvorkommen* “schneller sein (als eine andere Person, die das gleiche tun wollte)”. Estas paráfrasis pueden ser consideradas como bien estructuradas ya que emplean un vocabulario y una sintaxis simples; además, las unidades léxicas definidoras forman parte del inventario léxico de los niveles de referencia A1 a B1<sup>20</sup>.

Otras paráfrasis no se demuestran de fácil inteligibilidad, como, por ejemplo s.v. *flott* “1. in einem angenehmen, erfreulichen Tempo [von sich gehend, erfolgreich], schnell, flink: eine flotte Bedienung [...] 2. a) schick, lustig-locker [aussehend]: ein flotter Hut b) (von Personen) hübsch, attraktiv [und unbekümmert]: ein flottes Mädchen [...]”. En este caso concreto, es la suma de los distinguidores semánticos (como *aussehend* o *hübsch*) y el ejemplo lo que ayuda a tornarla comprensible (cf. FARIAS 2008 para una discusión sobre el valor del ejemplo). Otro ejemplo es la paráfrasis ofrecida s.v. *unwillig* “Unwillen empfindend, erkennen lassend: er schüttelte unwillig den Kopf, sehr unwillig putzte sie jeden Freitag die Treppe”. En este caso, hay tres factores que comprometen su comprensión. En primer lugar, está el empleo del sustantivo abstracto *Unwillen* (pl.), lo que le confiere a la paráfrasis un sesgo de inevitable circularidad. Evidentemente, le cabe al usuario la opción de consultar s.v. *Unwille* (“Missfallen, das sich in Ungehaltenheit, Gereiztheit, unfreundlicher oder ablehnender Haltung äußert”), aunque esta operación no

<sup>20</sup> Empleándose como referencia los inventarios léxicos de A1 a B1 que constan en HuDuWtbDaF (2007), la única unidad que no aparece en esos inventarios es *verarbeiten*.

necesariamente traerá una claridad sobre el significado de *unwillig*. Un segundo factor es el uso del gerundio. Las construcciones con esta forma no personal del verbo conllevan un matiz aspectual durativo de compleja comprensión también.

Finalmente, los ejemplos tampoco contribuyen significativamente como indicios que le permitan al usuario deducir el significado. Otro ejemplo en este sentido es la paráfrasis ofrecida s.v. *Kasten* “rechtwinkliger, aus festem Material bestehender Behälter (meist mit Deckel), der für die Aufbewahrung, den Transport o. Ä. unterschiedlicher Dinge bestimmt ist”. En este caso concreto, la opción de la sustitución ostensiva habría contribuido enormemente para permitir una comprensión del significado de *Kasten*.

*Ad supra*, ya se ha insistido que este es el cuadro general que presentan las paráfrasis no sólo de diccionarios de aprendices, sino también de diccionarios semasiológicos en general. Por ello, un análisis de este aspecto no podría terminar sin resaltar los esfuerzos de los redactores de DuWtbDaF (2015) por elucidar el significado de muchas palabras. Para ello, el diccionario dispone de cuadros en los que se explican las diferencias de significado, como por ejemplo, *elektrisch / elektronisch*, *Kosten / Unkosten*, *meiden / vermeiden*, *naturgemäß / natürlich*. Las extensas explicaciones - y no paráfrasis -, así como el constante contraste con el otro par del binomio permiten que el usuario consiga establecer perfectamente la diferencia entre las dos palabras.

Dadas las particularidades que los verbos ofrecen, esta categoría merece una evaluación por separado. La valencia se ofrece en algunos casos de una manera muy simple, como s.v. *kleben* “1. (tr.: hat) mithilfe von Klebstoff an/auf/in etwas befestigen: eine Briefmarke auf die Postkarte, Fotos ins Album kleben”. En otros casos, la conjunción de la paráfrasis y los indicadores estructurales no son suficientes para establecer el patrón sintáctico, como s.v. *zeigen* “1. <itr.; hat> mit dem Finger, Arm eine bestimmte Richtung angeben, ihn auf jmdn., etwas, auf die Stelle, an der sich jemand befindet, richten und damit darauf aufmerksam machen: sie zeigte [mit dem Finger] auf das Haus [...]”. En tal situación, es el ejemplo el que permite comprender las particularidades sintácticas del verbo.

No es posible concluir el análisis de los verbos sin referirse también a casos en los que la descripción resulta excesivamente compleja para un aprendiz. Así, por ejemplo, s.v. *vorschlagen* se ofrece la siguiente descripción sintáctica: “<tr.; hat> a) als mögliche und empfehlenswerte Vorgehensweise, Handlungsweise nennen, anbieten: ich schlage vor, wir gehen jetzt nach Hause; er schlug ihr vor, mit ihm nach kommen; ich schalge

ihnen dieses Hotel vor [...]”. El indicador estructural “tr.” señala claramente que el verbo se construye con objeto directo. La paráfrasis, no obstante, presenta dos graves problemas. En primer lugar, la proposición que la constituye ofrece las expresiones complementares (y disyuntivas) *Vorgehensweise, Handlungsweise y nennen, anbieten*, de modo que le cabe al usuario escoger, según las restricciones contextuales<sup>21</sup> en que se encuentre empleado el verbo *vorschlagen*. Los redactores de diccionarios emplean estos mecanismos para reducir la vaguedad (*vagueness*) que caracteriza a tantas unidades de la lengua cuando están contextualmente insertas (cf. KILGARRIFF 2008 para una discusión sobre el rol de este fenómeno en la descripción lexicográfica). De esta manera, las formas alternativas permiten “acomodar” mejor la operación de sustitución del *definiens* al tratar de establecer una *Leseart*. Ayudaría a una mayor comprensión del papel de estas unidades si se emplearan barras diagonales (/). En segundo lugar, la proposición que aparece como *definiens*, emplea también un verbo transitivo (*nennen, anbieten*). Sin embargo, no hay ningún indicador estructural (como *etwas*, por ejemplo) que ayude al usuario a completar el contenido proposicional. En tercer lugar, al evaluarse los ejemplos, resulta perceptible que el primero de ellos usó lo que DuGram (2009, §1342) denomina *uneingeleiteter Nebensatz*, o sea, una oración subordinada con el nexos subordinador *dass* elidido. Esta opción es plenamente lícita en la lengua, pero hay que cuestionarse si el didactismo no debería prevalecer, esto es, si no habría que construir el ejemplo con la oración subordinada introducida por *dass*. Finalmente, no es posible dejar de mencionar que la descripción sintáctica tampoco destaca la opción de dativo con este verbo. Dos de los ejemplos realizan este actante.

En lo tocante a segmentos para la producción, la descripción sintáctica de los verbos, evidentemente, sirve también para esos fines. Otro segmento para la producción, y que DuWtbDaF (2015) marca explícitamente, es la sinonimia. Lo interesante es que las opciones sinonímicas aparecen relacionadas directamente a cada *Leseart* dentro del artículo léxico. Así, por ejemplo, s.v. *herunterkommen*: “a) in einem gesundheitlich, moralisch, wirtschaftlich schlechten Zustand befindlich [...]. Syn.: bankrott, pleite, ruiniert [...]; b) in äußerlich schlechten Zustand [...]. Syn.: verfallen, verkommen”. Hay también presentación de patrones colocacionales, pero no aparecen destacados como un segmento *per se*, sino que forman parte del segmento de los ejemplos. S.v. *Beere* “[...]:

<sup>21</sup> Es decir, al conjunto de expresiones que preceden y siguen a una determinada unidad lingüística. Cf. DLexFr (2017, s.v. *contexte*).

Beere pflücken, sammeln”; s.v. *deuten*: “[...] 2. [...] Träume, Zeichen deuten [...]”; s.v. *Gespräch*: “[...] ein Gespräch führen, an einem Gespräch teilnehmen [...]”. En estas condiciones, su utilidad es escasa, ya que difícilmente el usuario interpretará estas informaciones como una clase de combinatorias.

Es evidente que la microestructura de DuWtbDaF (2015) puede ser calificada como una microestructura simple, constituida por un programa constante de informaciones reducido a los segmentos básicos que se esperan en un diccionario de aprendices. Esa simplicidad se traduce en informaciones que no presentan especial dificultad para un aprendiz. Los aspectos críticos que el análisis revela obedecen, sin embargo, a problemas que rebasan la concepción de este o de cualquier diccionario de orientación semasiológica y que son aquellos relacionados a la generación de paráfrasis. En este sentido, sin embargo, un uso de mecanismos complementarios, tales como las figuras, constituye una ayuda a una mejor comprensión de las paráfrasis. *Ad supra*, se comentó ya que todavía se sabe poco sobre este tema. Sin embargo, si se asume que toda paráfrasis tiene una dimensión intencional y otra extensional, una paráfrasis deficitaria no permite que se reconozca la entidad extralingüística denotada por la proposición. Es ya en ese momento en que debe pensarse en la opción de sustitución ostensiva. En lo tocante a la valencia, es extraño que DuWtbDaF (2015) no le preste la debida atención, considerando que se trata de un rasgo estructural particularmente complejo para un aprendiz. Lo mismo vale para las colocaciones.

El análisis del pci de HuDuWtbDaF (2007) seguirá, evidentemente, el patrón empleado hasta aquí, o sea, comenzando con una evaluación de los segmentos del comentario de forma. Este está conformado por la indicación ortográfica, silábica, de género, de número y la representación fónica.

Al lema, evidentemente, están integradas la indicación ortográfica y la división silábica, como s.v. *spä|ter*; *Un|ge|zie|fer* y *Zu|hau|se*. Se detectó también la presencia de representación ortográfica y división silábica alternativa (*type / token*)<sup>22</sup>, como s.v. *Ma|yon|nā|se* [...] *Ma|jo|nä|se*. Un Aspecto especialmente sorprendente es la marcación del género por medio de la anteposición del artículo respectivo al lema: *das Hin|der|nis*; *die Ent|ste|hung*; *der Lack*. Para estudiantes de nivel elemental esta decisión es una ayuda indudable, si se considera que el aprendiz de alemán no sólo debe

<sup>22</sup> El lema *Ma|jo|nä|se* (*token*) remite a la forma *Ma|yon|nā|se* (*type*).



apropiarse de una lengua que *per se* ya es compleja, sino que además debe familiarizarse con el metalenguaje que todo diccionario de aprendices supone. En este mismo ámbito, cabe señalar también la presencia de casos de lematización por alomorfia de género, como s.v. *Erbin* “[...] weibliche Form zu ↑ <sup>2</sup>Erbe”. El tratamiento de este fenómeno se da por lematización separada (como el caso de *Erbin*) o por lematización pareada, como s.v. *der Arzt* [...], *die Ärzt|tin*; *der Fri|seur* [...], *die Fri|seu|rin*; *der In|ge|ni|eur* [...] *die In|ge|ni|eu|rin* [...], etc. No es posible determinar, sin embargo, qué principio subyace para que en un caso se haya optado por la lematización separada y en los otros por lematización pareada. Toda disposición de la información en un diccionario debe obedecer a un principio táctico, esto es, debe suponer algún rasgo relevante con relación a la lengua descrita. De la misma forma, se prestó también atención a la marcación de género cuando ello conlleva distinciones diatópicas, tales como s.v. *der Mar|zi|pan* “[...]; (österr.:) der; [...]”.

En lo tocante a la indicación de número, esta sigue también un patrón ya tradicional en diccionarios de alemán, ofreciéndose siempre las diferentes modalidades de su realización, como s.v. *der Gast|ar|bei|ter* “[...] –“; *der Gast|ge|ber* [...], *die Gast|ge|be|rin* [...] – *nen* [...]; *der Gast|hof* “[...] Gasthöffe [...]”; *die Gast|stät|te* “[...] –*n* [...]”; *der Fach|mann* “[...] Fachleute [...]”. Un hecho digno de notarse es la explicitación de ciertos patrones coligacionales con relación al uso del artículo en plural, como s.v. *die Il|lus|trier|te* “[...] (ohne »die« in Plural: [viele] Illustrierte) [...]”.

El último aspecto del comentario de forma que corresponde tratar es la transcripción fonética. La representación de este segmento informativo sigue los patrones ya consagrados sobre el particular, o sea, se trata de una transcripción estrecha, como s.v. *die Bu|che* “[ˈbu:xə] [...]”; s.v. *fürch|ter|lich* “[ˈfʏrçtəlirç]”; s.v. *das Miss|ver|ständ|nis* “[ˈmisfɛʃtɛntnis] [...]”. Naturalmente, se podría cuestionar en qué medida un aprendiz de nivel inicial, y que probablemente carece de conocimientos metalingüísticos, tendría la capacidad de representarse el respaldo fónico de cada transcripción. Si los diccionarios de aprendices estuvieran diseñados para públicos con un *background* lingüístico específico, se podría emplear un sistema de transcripción que usara las letras del alfabeto de la lengua materna de los aprendices en aquellos casos, evidentemente, en que hubiera una convergencia fónica entre una letra del alemán y la respectiva de su lengua materna. Con el advenimiento del soporte digital, la lexicografía inglesa, particularmente, ofrece junto con el diccionario impreso acceso a una fuente

digital que permite escuchar la pronunciación de cada lema. Cabe todavía investigar, sin embargo, si tal opción le es realmente útil al usuario de ciclo inicial, considerando que está todavía en una fase de desarrollo de la competencia fonológica.

Siguiendo la estructura general de análisis, toca ahora referirse a las paráfrasis, que corresponden a un segmento informativo para fines de recepción, como se ha establecido ya. En este aspecto en particular, se percibe claramente que fueron redactadas pensando en un usuario con conocimientos insipientes de la lengua. En términos generales, aparecen bien estructuradas. Sirvan como ejemplos los casos s.v. *die Fahndung* “[...] polizeiliche Suche [...]”; s.v. *der Helikopter* (hay una remisión a *Hubschrauber*: “eine Art Flugzeug mit Flügeln, die sich waagrecht drehen”; no obstante la paráfrasis no ser muy clara, ya que prototípicamente son los aviones los que tienen *Flügel* (los helicópteros poseen *Rotorblätter*, una palabra demasiado difícil para estudiantes de ciclo inicial), ese déficit se compensa muy bien con una sustitución ostensiva, que corresponde, evidentemente, al dibujo de un helicóptero; s.v. *krabbeln* “[...] 1. (von Kleinkindern) sich auf Händen und Knien fortbewegen [...]. 2. (von kleinen Tieren) laufen [...]” (en este caso, los distinguidores semánticos entre paréntesis ayudan a determinar la *Leseart* respectiva); s.v. *die Lüge* “[...] falsche Aussage, die bewusst gemacht wird und jmdn. täuschen soll [...]”; s.v. *nahrhaft* “[...] reich am Stoffen, die für den Körper wichtig sind [...]”; s.v. *der Schein* “[...] 1. Licht [...] 2. [falscher] äußerer Eindruck [...]”; *wahr* “[...] der Wahrheit, der Wirklichkeit, den Tatsachen entsprechend [...]”. En general, las paráfrasis están bien estructuradas. Se usa un vocabulario relativamente simple (al costo de algo de pérdida en el plano intencional, como s.v. *Hubschrauber*, sin embargo). La extensión de las paráfrasis se caracteriza por enunciados breves. Evidentemente, como en el caso de la definición de los adjetivos, no siempre es posible generar una paráfrasis que en la que el isomorfismo morfológico se manifiesta por un adjetivo seguido de determinantes, como es el caso de *nahrhaft*. En otros casos, como s.v. *wahr*, y siguiendo un patrón sintáctico común del alemán, se empleó el expediente de la inversión (“der Wahrheit ...entsprechend”), lo que eventualmente le puede causar dificultades de comprensión a un estudiante de ciclo inicial.

La descripción sintáctica de los verbos no escapa al patrón generalmente adoptado no sólo por los diccionarios de aprendices, sino también por los diccionarios semasiológicos generales del alemán. S.v. *einwöhnen* “[...] <sich [irgendwo] e.> [...]: hast du dich in der neuen Schule schon eingewöhnt?; sie hat sich inzwischen bei uns

eingewöhnt [...]”; s.v. *för* | *dern* “[...] <tr.; hat; jmdn., etw f.>; s.v. *sa* | *gen* “[...] 1. <etw. s.> sprechen, äußern [...] 2. <[jmdm. etw. s.> [jmdm.] etwas mündlich mitteilen [...] 3 <etw. s.> behaupten [...]”. La descripción es clara y discriminante, ya que le ofrece al estudiante un conjunto variado de informaciones altamente útiles. Así, por ejemplo, s.v. *eingewöhnen*, y entre corchetes, se indica que el verbo tiende a usarse con un locativo. Los dos ejemplos presentados realizan esta opción. En lo tocante a *fördern*, por otra parte, los pronombres *jmdn.* y *etw.* indican que el objeto directo puede ser de cosa o de persona. Finalmente, en el caso de *sagen*, el cálculo de valencia está íntimamente ligado a cada *Lesart*, cuestión que aparece claramente discriminada.

En el ámbito de la producción, HuDuWtbDaF (2007) ofrece dos segmentos explícitos y uno implícito. Son segmentos explícitos la sinonimia y la antonimia. Con relación a la primera, cabe señalar que se adoptó acertadamente la decisión de relacionar las opciones sinonímicas a cada *Lesart* dentro de un artículo polisémico, como s.v. *häss* | *lich* “[...] 1. nicht schön [...]. *Syn.*: grässlich (ugs.), scheußlich. 2. gemein [...]. *Syn.*: eklig, fies (ugs.); s.v. *Mi* | *ne* “[...] 3 Bergwerk unter der Erde [...]. *Syn.*: Grube. Con relación a la antonimia, se pueden citar casos de este segmento s.v. *klein* “[...] / Ggs., groß/ [...]”; s.v. *oben* “[...] /Ggs. unten/ [...]”; s.v. *un* | *be* | *weg* | *lich* “[...] 2. nicht beweglich /Ggs. beweglich/ [...]”.

En una situación incomprensiblemente extraña se encuentra el tratamiento de las colocaciones, puesto que este segmento fundamental para efectos de producción está incorporado a los ejemplos. Es muy difícil que un aprendiz inicial consiga identificarlo. En BUGUEÑO MIRANDA 2009b ya se llamaba la atención para este hecho cuando se comentaba que una tendencia de la lexicografía alemana es generar ejemplos polifuncionales que obedezcan a más de una función. En otras palabras, que sirvan, por ejemplo, de mecanismo de complementación a la paráfrasis o como prototipo de patrones sintácticos. La polifuncionalidad en un diccionario para aprendices iniciales es absolutamente desaconsejable si se considera la complejidad de este fenómeno lexicológico y su todavía insipiente competencia tanto en lo que se refiere a la lengua en sí como con relación a la interpretación de las informaciones que el diccionario ofrece. Ejemplos de colocaciones se pueden encontrar s.v. *Fach* | *hoch* | *schu* | *le* “[...] die Fachhochschule besuchen”; s.v. *Mi* | *ne* “[...] eine Mine schließen, stilllegen [...]”; s.v. *sa* | *gen* “[...] etwas laut,, leise, offen sagen [...]”.

Se escogió HuDuWtbDaF (2007) como diccionario de contraste con relación a LGwtbDaF (2015) y a DuWtbDaF(2015), diccionarios para aprendices avanzados, por considerarse que era el diccionario que mejor definía al público al que estaba destinado (aprendices de los niveles A1 a B1)<sup>23</sup>. Esa premisa se valida después del análisis realizado. Los errores de concepción macroestructural, tales como la no lematización de *tokens* referentes a las formas irregulares o el lugar discreto que ocupan los compuestos, se compensan con el ofrecimiento de paráfrasis de fácil comprensión, hecho este que cabe destacar. Sin embargo en el ámbito microestructural, si por una parte, el programa de constante de informaciones es mucho menos ambicioso que el de los otros dos diccionarios; por otra, el usuario no pierde el necesario *Überblick* que tanto se espera de este y de cualquier diccionario en realidad. La única nota realmente crítica se refiere a la desatención en la presentación y realce de las colocaciones, sobre todo, sabiendo que a estos patrones de combinatoria hay que prestarles la debida atención desde las fases iniciales del aprendizaje de cualquier lengua. Razón tenía Hausmann (2007) cuando afirmaba que “Apprendre le vocabulaire, c’est apprendre les collocations”.

## 4 Conclusiones

En la parte introductoria de este trabajo se ha hecho alusión a la lexicografía de aprendices del inglés es pionera y guía, en cierta manera, de las obras de esta clase específica de diccionarios. No cabe duda de que la lexicografía de aprendices del alemán como un todo corresponde al estado del arte que presentan Jamada (2015) y Chi (2015).

En una síntesis crítico-contrastiva de los tres diccionarios entre sí afloran, sin embargo, ciertos aspectos que merecen una atención crítica.

En primer lugar, la clara diferencia en la definición macroestructural cuantitativa que presentan LGwtbDaF (2015) y DuWtbDaF (2015) demuestra que el cálculo de la densidad macroestructural sigue constituyendo un problema no resuelto en la lexicografía de aprendices, y en la lexicografía como un todo –dígase de paso-. La cuestión no es menor, si se considera que al estudiante de DaF hay que proporcionarle un espectro amplio de vocabulario, pero que corresponda a una previsión, aunque sea mínima, de sus necesidades. No hay como afirmar que LGwtbDaF (2015) presente una hinchazón

---

23 Cf. nota 7 del presente trabajo.

macroestructural, pero se ha hecho empeño a que lemas como las formas irregulares de los verbos son perfectamente dispensables para un usuario avanzado de la lengua.

Cabe señalar que los trabajos citados apuntan claramente para una falta de parámetros que guíen la selección lemativa. Aunque por una cuestión de espacio resultaba irrealizable para el presente trabajo, se plantea que un análisis comparativo de la densidad macroestructural entre LGwtbDaF (2015) y DuWtbDaF (2015) podría tal vez arrojar luces que permitan comprender mejor la diferencia de número de lemas entre los dos diccionarios.

Al otro extremo se encuentra HuDuWtbDaF (2007), obra que refleja mejor el *desiderátum* de Beißwenger y Körkel (2002). No obstante, habrá que reconocer que el conocimiento sobre esta estructura parcial de los diccionarios sigue siendo modesto.

Sin duda alguna es en el ámbito microestructural que los *Lernerwörterbücher* evaluados demuestran insoslayables cualidades. Todos, sin excepción, ofrecen una prolija descripción de la lengua en sus diversos niveles de organización. Cabe recordar en este contexto que una descripción exhaustiva de la lengua en uso no es una cualidad *a priori* en este tipo de obras lexicográficas, como lamentablemente lo demuestran los escasos diccionarios de aprendices de español, por ejemplo. Tampoco puede afirmarse que HuDuWtbDaF (2007) sea menos prolijo en esta tarea que LGwtbDaF (2015) y DuWtbDaF (2015), por el hecho de que el primero de estos diccionarios está diseñado para aprendices de ciclo inicial, mientras que los otros dos fueron concebidos pensando en el aprendiz avanzado. Considerando la diferencia de niveles, lo que se nota es una declarada recursividad en el caso de las dos obras destinadas a los aprendices avanzados. Ello, no obstante, no parece constituir una decisión que emane de una especial atención al público destinatario, sino que es un rasgo presente en los diccionarios semasiológicos generales del alemán, como DUW en sus varias ediciones. Tal característica no es ni *a priori* ni *a posteriori* un demérito de tales obras, pero el día que los metalexigógrafos consigan elaborar instrumentos de evaluación para correlacionar densidad informativa con atención (o percepción en general, si se quiere) este será, sin duda alguna, uno de los primeros problemas que requerirán una atención inmediata, sobre todo para los niveles iniciales. El diseño de la microestructura de los tres diccionarios es *gründlich*.

No es posible soslayar una evaluación más precisa de las paráfrasis y de la descripción sintáctica de los verbos. Con relación al primer aspecto, se subrayó a lo largo del análisis que la definición continúa siendo un desafío para la lexicografía. Por ello los

resultados concretos de las paráfrasis no siempre son completamente satisfactorios. No obstante, se nota el celo de los redactores por ofrecer alternativas para compensar los casos de paráfrasis poco claras. La sustitución ostensiva es un camino. En lo tocante a los verbos, es esta una categoría en que la recursividad se hace patente para alivio del aprendiz.

Para el final hemos dejado la función de producción textual. Esta solo puede ser evaluada en el contexto de un diccionario de orientación semasiológica. La sinonimia y la antonimia se ofrecen necesariamente como soluciones paliativas en la ausencia de un diccionario onomasiológico *stricto sensu* concebido *ex professo* para aprendices de DaF. Hasta ahora tal obra no existe. Tan importante como estas dos magnitudes para la producción son las combinatorias léxicas. Si lamentablemente HuDuWtbDaF (2007) trata implícitamente las colocaciones, los otros dos diccionarios son ricos en esta clase de informaciones.

## Referencias bibliográficas

### Diccionarios analizados

DuWtbDaF. *Duden Deutsch als Fremdsprache. Standardwörterbuch*. Berlin: Dudenverlag, 2015.

HuDuWtbDaF. *Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning/Mannheim: Hueber/Duden, 2007.

LGwtbDaF. *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. München/Wien: Langenscheidt, 2015.

### Demás bibliografía

BEIBWENGER, Michael; KÖRKEL, Boris. Die Lemmaselektion im de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: WIEGAND, Herrbert Ernst (Hrsg.) *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache“*. Tübingen: Niemeyer, 2002, p. 393-412. Disponível em: <<http://www.michael-beisswenger.de/pub/bk-lemma.pdf2>> Acesso em 23.12.2017.

BIELÍNSKA, Monika. *Lexikographische Metatexte: eine Untersuchung nichtintegrierter Außentexte in einsprachigen Wörterbüchern des Deutschen als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang (= Danziger Beiträge zur Germanistik 32), 2010.

BORBA, Laura Campos de; Buguêño Miranda, Félix. Análise de cinco dicionários semasiológicos de língua espanhola: a correlação entre o Front Matter e a Macro e a Microestrutura. *Extensio*, v. 9, n. 14, 2012, p. 32-43. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2012v9n14p32/24297>> Acesso em 11.12.2017.

- BRAY, Laurent. Consultabilité et lisibilité du dictionnaire: aspects formels. In: HAUSMANN, Franz et al. (Hrsg.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. An international Encyclopedia of Lexicography I*. Berlin/New York: de Gruyter, 1989, p. 135-146.
- BUGUEÑO MIRANDA, Félix. As soluções polissêmicas e homonímicas em dicionários semasiológicos. *Revista Trama*, v. 12, n. 24, 2016, p. 121-153. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/11424/9415>> Acesso em 27.12.2017.
- \_\_\_\_\_. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, v. 53, n. 1, 2009a, p. 243-260. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1686/1367>> Acesso em 16.12.2017.
- \_\_\_\_\_. Sobre a microestrutura de dicionários semasiológicos do alemão. *Contingentia*, v. 4, n. 2, 2009b, p. 60-72. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/11414/6777F>> Acesso em 09.01.2018.
- \_\_\_\_\_. O que é macroestrutura no dicionário de língua?. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria. (Org.). *As ciências do Léxico III: Lexicologia, lexicografia e terminologia*. São Paulo: Humanitas, 2007, p. 261-272.
- BUGUEÑO MIRANDA, Félix; REOLON JARDIM, Carolina. Os learner's dictionaries do inglês e os Lernwörterbücher do alemão: uma simples transposição de nomes? *Contingentia*, v. 5, n. 1, 2010, p. 41-67. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/13319/7614>> Acesso em 03.01.2018)
- BUGUEÑO MIRANDA, Félix; ZANATTA, Flávia. Procedimentos medioestruturais em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Lusorama*, v. 83-84, 2010, p. 80-97.
- BUGUEÑO MIRANDA, Félix; FARIAS, Virgínia. Los subsidios de tres teorías semánticas para la generación de definiciones lexicográficas. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, n. 31, 2013, p. 19-34.
- BUGUEÑO MIRANDA, Félix; FARIAS, Virgínia. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe (Org.). *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e Perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 2008, p. 129-167.
- CHI, Amy. Researching Pedagogical Lexicography. In: JACKSON, Howard (Ed.). *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London/New York: Bloomsbury, 2015, p. 165-187.
- COSERIU, Eugenio. *Einführung in die Allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke, 1992.
- DUGRAM. Duden. *Die Grammatik*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 2009.
- DLEXFR. TOURNIER, Nicole; TOURNIER, Jean. *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris: Ellipses, 2017.
- DUW. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag, 1999.
- ENGELBERG, Stefan; LEMNITZER, Lothar. *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg, 2004.
- FARIAS, Virginia. O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários semasiológicos de língua portuguesa. *Alfa*, v. 52, n. 1, 2008, p. 101-122. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1469/1174>> Acesso em 20.12.2017.
- GER. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt, 2001. Disponível em: <<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>> Acesso em 19.12.2017.
- HARTMANN, R.R.K; JAMES, Gregory. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.
- HAUSMANN, Franz Joseph. Apprendre le vocabulaire, c'est apprendre collocations. In: HAUSMANN, Franz Joseph. *Collocations, phraséologie, lexicographie. Études 1977-2007 et Bibliographie*. Aachen: Shaker Verlag, 2007, p. 49-61.
- HERBST, Thomas; KLOTZ, Michael. *Lexikographie*. Paderborn, Ferdinand Schöningh, 2003.

- JACKSON, Howard. *Lexicography. An Introduction*. London: Routledge, 2002.
- JAMADA, Shigeru. Monolingual Learner's dictionaries – Where now? In: JACKSON, Howard (Ed.). *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London/New York: Bloomsbury, 2015, p. 188-212.
- KILGARRIFF, Adam. I don't believe in Word Senses. In: FONTANELLE, Thierry (Ed.). *Practical Lexicography. A reader*. Oxford: OUP, 2008, p. 135-151.
- KISPÁL, Tamás. Lexikographie der Jugendsprache in neueren deutschen Lernerwörterbüchern. In: BERGEROVÁ, Hana; SCHMIDT, Marek; SCHUPPENER, Georg. *Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre 7*. Wien: Praesens, 2013, p. 87-101.
- KOEPPEL, Rolf. *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2013.
- MLSpr. GLÜCK, Helmut (Hrsg.). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B.Metzler, 2010.
- MÖHRING, Jupp; WALLNER, Franziska. Wortschatzlisten auf dem Prüfstand. In: BERGEROVÁ, Hana; SCHMIDT, Marek; SCHUPPENER, Georg. *Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre 7*. Wien: Praesens, 2013, p. 119-133.
- NATION, I.S.P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, CUP, 2006.
- PROFILE DEUTSCH. GLABONIAT, Manuela et al. *Profile Deutsch*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt, 2005.
- ROTHENHÖFER, Andreas. New developments in learner's dictionaries II: German. In: GOUWS, Rufus et al. (Eds.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. An international Encyclopedia of Lexicography. Supplementary volume*. Berlin: de Gruyter, 2013, p. 414-425.
- RUNDELL, Michael. Recent trends in English Pedagogical Lexicography. In: FONTANELLE, Thierry (Ed.). *Practical Lexicography. A reader*. Oxford: OUP, 2008, p. 221-243.
- SCHLAEFER, Michael. *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 2009.
- RUNTE, Maren. *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin: de Gruyter, 2015.
- STÄDTLER, Thomas. *Wissenschaftliche Lexikographie im deutschsprachigen Raum*. Heidelberg: Carl Winter Verlag, 2003.
- THUMB, Jenny. *Dictionary look-up strategies and the bilingualized learner's dictionary*. Tübingen: Niemeyer, 2004.
- VERLINDE, Serge; BINON, Jean. Pedagogical Lexicography Revisited. In: BERGENHOTZ, Henning; NIELSEN, Sandro; TARP, Sven (Ed.). *Lexicography at the Crossroad. Dictionaries and Encyclopedias Today, Lexicographical Tools Tomorrow*. Frankfurt: Peter Lang, 2009, p. 69-89.
- WANZECK, Christiane. *Lexikologie. Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.
- WtbLBeg. ULRICH, Winfried. *Wörterbuch Linguistische(r) Begriffe*. Berlin/Stuttgart: Gebrüder Borntraeger, 2002.
- YAMADA, Shigeru. Monolingual Learner's Dictionaries – Where Now? In: JACKSON, Howard (Ed.). *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London/New York: Bloomsbury, 2015, p. 188-212.
- ZGUSTA, Ladislav. *Manual of Lexicography*. Praha: Akademie, 1971.

Recebido em 28 de março de 2018  
Aceito em 01 de julho de 2018



# A estrutura silábica do alemão como língua estrangeira na interlíngua de aprendizes brasileiros

[The syllable structure in the interlanguage of Brazilian learners of German as a Foreign Language]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837223697>

Rogéria Costa Pereira<sup>1</sup>

**Abstract:** The present research explores the strategies to reformulate complex syllabic constituents in the Interlanguage of 18 Brazilian learners of German as a Foreign Language. Our hypothesis predicts that these learners have difficulties in producing initial onsets and final codas in German and apply different repair strategies to accommodate them to the syllabic structure of L1. From the concept of Interlanguage (SELINKER 1972) as a natural language, emerging from a systematic and complex dynamic process, which is developed independently by non-native speakers of an L2 in its acquisition / learning process, with the aim of strategic communication and suffering adaptations from the testing of hypothesis about L2 and interaction events, we analyzed across onsets and codas in correlation with the learner's level of proficiency, style (LIN 2001, 2003) and markedness of the constituent (GRENNBERG 1966b). The results reveal that the frequency of clusters modification shows correlation with these factors: the more formal the task and more advanced the learner, the fewer modifications occur. The influence of syllable markedness and linguistic universals was observed for the coda, typologically marked, being more often modified than the onset.

**Keywords:** German as Foreign Language; Syllable Acquisition; Interlanguage.

**Resumo:** A presente pesquisa explora as estratégias de reformulação de constituintes silábicos complexos na Interlíngua de 18 brasileiros aprendizes do Alemão como Língua Estrangeira. Nossa hipótese prevê que estes aprendizes possuem dificuldades na produção de ataques iniciais e codas finais do ALE e, ao tentar acomodá-las ao molde silábico da LM, aplicam diferentes estratégias de reparação. A partir do conceito de Interlíngua (SELINKER 1972) como língua natural, sistemática e emergente de um processo complexo e dinâmico, desenvolvida autonomamente por falantes não-nativos de uma LE em seu processo de aquisição/aprendizagem com o objetivo de comunicar-se estrategicamente, e que sofre adaptações a partir da testagem de hipóteses acerca da LE e eventos de interação, realizamos análise transversal das ocorrências de ataque e coda complexas em correlação com o nível de proficiência do aprendiz, o estilo (LIN 2001, 2003) e a marcação do constituinte (GRENNBERG 1966b). Os dados revelaram que a frequência de modificação de *clusters* apresenta correlação com estes fatores: quanto mais formal a tarefa e avançado o aprendiz, menos modificações ocorrem. A influência da marcação silábica e dos universais linguísticos foi constatada para a coda, tipologicamente marcada, sendo mais frequentemente modificada que o ataque.

**Palavras-chave:** Alemão como Língua Estrangeira; Aquisição da Sílabas; Interlíngua.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará, Av da Universidade, 2783, Fortaleza, 60020-181, Brasil. E-mail: rogeria\_pereira@yahoo.com



## Introdução

A forte influência da língua materna (LM) – a chamada transferência linguística – no processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE) já foi demonstrada por estudos linguísticos em diferentes áreas, seja na aquisição da sintaxe, da morfologia ou da fonética da língua alvo (ELLIS 1994; ODLIN 1989, 1997). Esta transferência pode ter maior ou menor impacto nos diferentes graus de domínio e uso da língua-alvo, sendo perceptível, do ponto de vista fonético, através da pronúncia, do sotaque estrangeiro. Caso este seja muito forte, pode haver prejuízo na comunicação, talvez até impedindo, p.ex., que o falante estrangeiro tenha sua mensagem satisfatoriamente recebida, dificultando ainda sua integração na cultura-alvo, e até mesmo reforçando clichês e preconceitos sobre a sua cultura, podendo levar, segundo Major (2007), o ouvinte da língua-alvo a associá-lo a determinados déficits pessoais, de comportamento e inclusive de inteligência. Deste modo, há a expectativa de que o aprendiz de LE atinja o mais próximo possível a pronúncia-alvo, dominando, no sistema da LE, não somente um conjunto de novos fones, mas adaptando-se a uma acentuação de palavras e orações diferente da LM, a uma prosódia diversa e a estruturas melódicas frasais e silábicas desconhecidas.

No sistema de uma língua dada, os segmentos vocálicos e consonantais constituem elementos distintivos e se diferenciam por suas funções na estrutura silábico-lexical. Estudos na década de 1970 (CAMARGO 1972; MAYER 1972) compararam os sistemas fonológicos do português e do alemão sob uma perspectiva estrutural-contrastiva, e constataram as diferenças no tamanho do inventário de fones e fonemas, assim como a distribuição destes na estrutura silábica. Mais recentemente, os estudos contrastivos fonético/fonológicos entre o alemão e o português foram retomados por Langer (2010) e, após descrever detalhadamente os inventários nas duas línguas, o autor aponta aqueles segmentos que podem causar problemas para o aprendiz brasileiro, apesar da ausência de conclusões baseadas em estudos empíricos e de uma discussão sobre a influência da distribuição fonotática destes segmentos nas possíveis dificuldades de pronúncia.

Em pesquisa bibliográfica empreendida em 2014, constatou-se a existência de algumas investigações contrastivas acerca das dificuldades que falantes do português enfrentam ao adquirirem os sistemas fonético-fonológicos do alemão (PEREIRA 2014). Outra constatação foi a inexistência de investigações sobre a aquisição fonotática do alemão por falantes do português, seja na sua variedade brasileira, seja na sua variedade

européia. Desse modo, em nossos estudos de doutoramento investigamos as estratégias de reformulação de estruturas silábicas complexas produzidas na interlíngua de aprendizes brasileiros do Alemão como Língua Estrangeira (doravante ALE), objetivando não somente preencher uma das lacunas na pesquisa germanística de um modo geral, mas também na pesquisa da aquisição<sup>2</sup> do ALE em particular. Neste artigo apresentamos parte dos achados da tese (PEREIRA 2016), mais especificamente, a correlação entre o tipo de tarefa experimental, a proficiência do aprendiz e do tipo de constituinte na frequência de modificações na estrutura silábica do alemão por aprendizes falantes do português brasileiro (PB). Para tanto apresentamos inicialmente os pressupostos teóricos acerca da sílaba, da sua estrutura em português e em alemão, assim como da sua aquisição em LE.

## 1 A sílaba em português e em alemão

Para os fins da análise dos dados no presente artigo e baseando-nos nas definições apresentadas por Silva (2011: 201), Câmara (1988: 26) e Crystal (1988: 238s), compreendemos a sílaba como sendo uma unidade funcional, menor que uma palavra, que se organiza em sequências com um pico sonoro (núcleo), tendo às suas margens (ataque e coda) segmentos menos sonoros. O reconhecimento do significado da sílaba para a teoria fonológica tem sua origem já antes do desenvolvimento da fonologia gerativa e sua representação volta ao debate a partir dos anos 1970 e 1980. As propostas de Clements e Keyser (1983) e Selkirk (1982) intensificam esta discussão e tornam-se basilares para pesquisas posteriores sobre a sílaba.

No presente artigo temos como base um modelo híbrido de análise da sílaba, tal como delineado na Figura 1, no qual observamos sua estruturação hierárquica em constituintes, ou seja, o nó silábico ‘ $\sigma$ ’ divide-se em ataque e rima, e esta última contém, por sua vez, um núcleo e uma coda (SELKIRK 1982). A vantagem desta representação está na proposta de uma relação mais estreita entre o núcleo e a coda, mas não entre o núcleo e o ataque. A adoção deste relacionamento mais próximo entre os constituintes da rima silábica pode ser explicada, dentre outras coisas, pelas restrições fonotáticas existentes nas línguas do mundo entre estes constituintes, não encontradas entre ataque e núcleo silábico, assim como a descrição mais adequada de leis de estruturação silábica e de regras

---

<sup>2</sup> Consideramos, no decorrer deste trabalho, os termos aquisição e aprendizagem de língua estrangeira como sinônimos.

fonológicas (SELKIRK 1982: 339ss). Fudge (1999) defende que a coesão entre os segmentos no ataque silábico é mais estreita que aquela existente entre o último segmento do ataque e o segmento do núcleo. Desse modo, se a primeira posição de um ataque silábico duplo em português for ocupada por uma consoante plosiva, por exemplo [p] ou [b], somente será possível ocupar a segunda posição com uma líquida, [r] ou [l], sendo esta seleção dependente apenas do primeiro segmento do ataque e não da vogal que ocupa o núcleo. Para o constituinte rima há restrições fonotáticas que restringem tanto o número quanto a sequência de segmentos permitidos em uma sílaba. Em alemão, por exemplo, o melhor argumento para a adoção deste constituinte se apresenta no comportamento da vibrante /r/ em diferentes constituintes da sílaba: em posição de ataque, a consoante /r/ é sempre articulada de modo consonantal, como em ‘Rose’ [RO:zə] *rosa*; quando ocupa a coda silábica, é o /r/- pós-vocálico, sendo articulado, na maioria dos casos, como um segmento vocálico ‘wir’ [vi:rə] *nós* (VATER 1992: 109s).

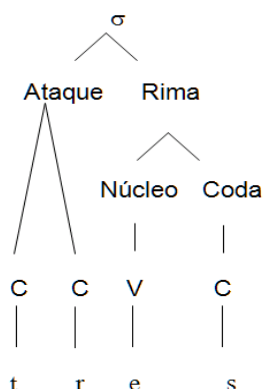


Figura 1 - Molde híbrido para a sílaba

Fonte: elaborado pela autora (adaptado de Selkirk (1982) e Clements e Keyser (1983))

O molde silábico híbrido da Figura 1 possui, ainda, uma camada CV (Consoante / Vogal) na qual os constituintes silábicos, ataque, núcleo e coda, estão ligados às unidades C e V. O modelo híbrido aqui apresentado é vantajoso por permitir, primeiramente, a análise da sílaba em constituintes e também poder representar regularidades quantitativas (ou métricas) dentro da sílaba. A partir deste molde, é possível melhor analisar, por exemplo, as vogais longas em alemão (WIESE 1988) e os ditongos em português (BISOL 1999). A organização dos segmentos C e V em uma sílaba e sua relação com a aquisição da estrutura silábica, seja em LM, seja em uma LE, remete-nos, ainda, ao conceito de *marcação* e a relação desta com o número e organização de segmentos em uma sílaba.

As línguas diferem tanto no inventário de seus fonemas e fones quanto na forma como os organizam em sequências: algumas permitem apenas a sequência CV em uma sílaba, ao passo que outras aceitam somente uma sequência de mais de uma consoante na estrutura silábica (ou no ataque ou na coda, mas não nos dois ao mesmo tempo), e há aquelas, como o alemão, que apresentam estruturas consonantais complexas no início e no final de uma palavra<sup>3</sup>. A teoria da marcação prevê, tanto para o ataque quanto para a coda silábica, que quanto menos consoantes ocorram nestes constituintes, menos marcada esta será, isto é, há o favorecimento de uma estrutura silábica canônica CV (HALL 2000: 212ss).

Usaremos como base teórica de análise da sílaba o modelo hierárquico proposto por Selkirk (1982), e seu postulado do uso de filtros silábicos para a descrição de regras fonotáticas, que funcionariam como condições que as sílabas devem preencher a fim de serem aceitas por uma língua. Assim sendo, postulamos para o PB a condição de estrutura silábica positiva, conforme a Figura 2.

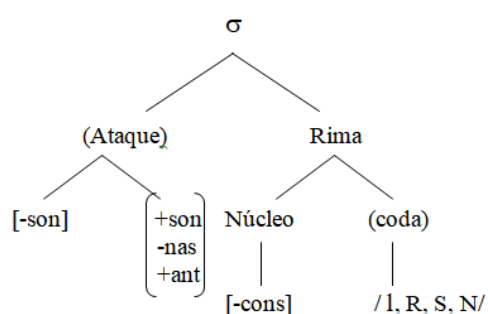


Figura 2 - Condição positiva da estrutura da sílaba do PB  
Fonte: Pereira (2016: 41)

A condição da estrutura silábica para o PB<sup>4</sup> na Figura 2 pode ser explicada da seguinte forma: (i) somente a rima é obrigatória; (ii) dentre os constituintes da rima, apenas o núcleo é obrigatório; (iii) somente vogais podem constituir o núcleo; (iv) o ataque e a coda são constituídas por consoantes, havendo a possibilidade de o ataque ser complexo, formado por uma obstruente (oclusiva ou fricativa) e por uma líquida, com a ressalva que nem todos os segmentos fricativos são permitidos nesta posição, tal como o

<sup>3</sup> Exemplos para estruturas consonantais complexas em início de palavra podem ser encontrados em ‘schwer’ [ʃvɛʁ] *difícil*. Clusters complexos em final de vocábulos encontramos em, e.g., em ‘Volk’ [vɔlk] *povo* e ‘du hilfst’ [hɪlfst] *tu ajudas*.

<sup>4</sup> Para uma análise detalhada da estrutura silábica do Português, reportamos, dentre outros, os trabalhos de Bisol (1999), Collischonn (1996), Mateus (1993) e Mateus e d’Andrade (1998 e 2000).

*cluster* /sl/, que ocorre em alemão, mas não em português. Na coda são permitidas apenas as consoantes líquidas /l, R/, a fricativa sibilante /S/ e a nasal /N/<sup>5</sup>.

A fim de melhor comparar e ilustrar as diferenças entre as estruturas silábicas do PB e do alemão, propomos molde semelhante para a estrutura sílaba em alemão, ilustrada na Figura 3, na qual condensamos as propostas de Hall (1992a e 1992b) e Wiese (1996), os primeiros a defender uma análise em constituintes para a sílaba do alemão.

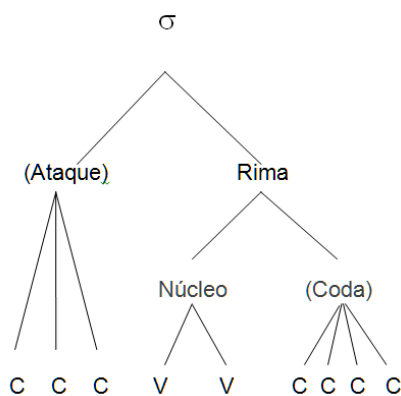


Figura 3 - Condição positiva para a estrutura da sílaba em alemão  
Fonte: Pereira (2016: 42).

Constata-se na Figura 3 que o alemão apresenta estrutura silábica, seja no ataque ou na coda, mais complexa que a do PB, sendo permitidas no ataque até três segmentos consonantais e na coda até quatro (ou mesmo cinco) segmentos<sup>6</sup> na formação da sequência. Tal como feito para o PB, analisamos a sílaba em alemão em três constituintes, constatando a possibilidade da ocorrência de uma estrutura complexa para cada um deles: (i) a rima é – como em todas as línguas – o único constituinte obrigatório da sílaba; (ii) na rima, só o núcleo é obrigatório, preenchido por, no máximo, dois segmentos vocálicos, representando e.g. vogais tensas e acentuadas, como em ‘Jagd’ [ja:kt] *caça*; (iii) o ataque e a coda podem ser complexas, compostos por, no máximo, três (p.ex., ‘Sprache’ [ʃpraxə] *língua*) e quatro segmentos consonantais (‘du hilfst’ [hɪlfst] *tu ajudas*) respectivamente<sup>7</sup>.

A partir da observação das Figuras 2 e 3, é possível desenvolver a hipótese geral que o aprendiz falante do português poderá ter dificuldades para pronunciar os encontros

<sup>5</sup> Como já explicado anteriormente e defendido por Câmara (1970, 1991), assumimos para a coda um arqifonema nasal /N/, sendo a sua realização no núcleo silábico a nasalização da vogal.

<sup>6</sup> Uma discussão detalhada das diferentes regras de estruturação necessárias para a descrição da estrutura silábica do alemão ultrapassaria o escopo do presente trabalho. Deste modo, reportamos as propostas de Hall (1992a e 1992b), Wiese (1996) e Yu (1992).

<sup>7</sup> Para uma análise de consoantes extrassilábicas no alemão, reportamos aos trabalhos de Hall (1992b), Wiese (1988 e 1996) e Yu (1992).

consonantais (*clusters*) complexos presentes nas margens da sílaba em alemão. Há de se questionar, então, que fatores influenciariam, no percurso da aquisição, na ocorrência de modificações da estrutura silábica. Procuramos esclarecer no presente trabalho a influência de três destes fatores.

## 2 A Interlíngua, a teoria da marcação e as teorias de aquisição de LE

Acreditamos, assim como Major (1998: 131), que a pesquisa sobre a fonologia da interlíngua ainda é relativamente rara, se comparada, e.g., àquelas dedicadas à sintaxe ou à pragmática. Nas últimas duas décadas, no entanto, é possível observar um incremento no número de investigações sobre a fonologia na interlíngua e o surgimento de diferentes teorias e modelos de análise, sobre algumas das quais relataremos brevemente nesta seção.

Em uma revisão sobre as teorias de aquisição de segunda língua, Edwards e Zampini (2008: 1ss.) defendem que estas são tão variadas e complexas, assim como é a própria aquisição de uma pronúncia em LE. Morgret (2015: 13) sugere dividir as pesquisas a partir do foco na produção ou na percepção, levando em consideração a relação entre elas e não esquecendo os diferentes fatores extralinguísticos, sejam eles afetivos, sociais ou de outra natureza. A autora propõe, então, serem os fatores envolvidos na aquisição fonético-fonológica em LE como demonstrado de modo resumido na Figura 4:

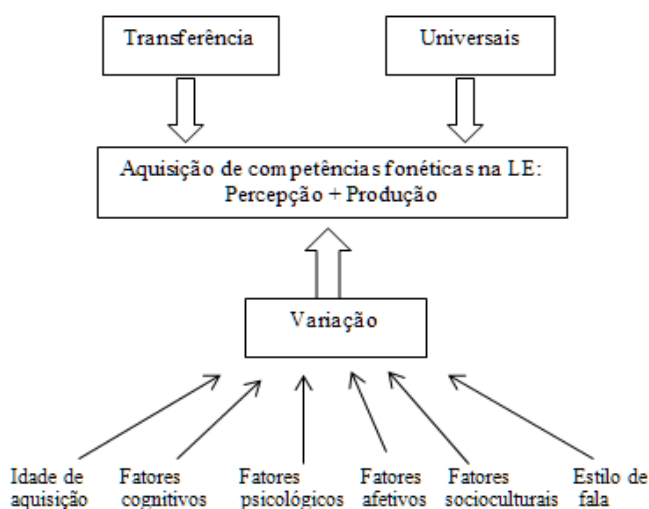


Figura 4 - Principais fatores de competência fonética em LE  
Fonte: Morgret (2015: 13).

Como se pode observar na Figura 4, três são os fatores que mais influenciam a aquisição da competência fonética em LE: a transferência linguística, os universais linguísticos e a variação, que é influenciada por outros fatores, como a idade do aprendiz, fatores cognitivos, psicológicos, afetivo-motivacionais, socioculturais e até o estilo de fala.

A noção de **transferência linguística** surgiu no bojo do desenvolvimento da teoria da Análise Contrastiva (AC) como um dos conceitos-chave para explicar as dificuldades na aquisição de uma LE. Lado (1957: 2), na sua Hipótese da Análise Contrastiva (HAC), previa que o aprendiz, ao entrar em contato com uma LE, encontraria estruturas diferentes da sua LM e que estas seriam de difícil aquisição. Durante as décadas de sessenta e setenta, a comparação de duas línguas e a determinação de diferenças estruturais entre elas eram procedimentos utilizados para indicar quais áreas seriam passíveis de provocar dificuldades no processo de aprendizagem de uma LE. Acreditava-se ser possível a explicação de todos os desvios na LE através do confronto entre as estruturas desta e da LM, ou seja, através da transferência linguística: negativa, se os aspectos da LE e da LM são diferentes, e positiva, se estes aspectos são similares. O desenvolvimento de pesquisas empíricas, porém, demonstraram que não somente as diferenças influenciam na ocorrência de erros na LE e que até mesmo estruturas diferentes à LM podem ser de fácil aquisição. Foi esta constatação que levou a AC a se aproximar das premissas da teoria de análise de erros<sup>8</sup>. No entanto, mesmo com esta aproximação, não foi possível frear a decadência da HAC, pois que a comparação detalhada entre duas línguas somente para confirmar a suspeita de que os erros ocorrem pela transferência linguística é cientificamente impraticável e teoricamente insustentável (ELLIS 1994: 308). É neste contexto que surge a chamada ‘posição minimalista’ (ELLIS 1994), ressaltando a contribuição de processos universais no aprendizado de uma LE, assim como a capacidade do aprendiz de elaborar e testar hipóteses sobre ela, tal como ocorre durante o aprendizado de uma primeira língua. O conceito de transferência linguística adquire nesta perspectiva uma interpretação mais cognitiva, admitindo a possibilidade de receber influências de outros processos psicolinguísticos e passando a ser vista como um dos processos ativos no desenvolvimento da aquisição de uma LE.

---

<sup>8</sup> A teoria da Análise de Erros (CORDER 1967: 167) defende que os erros sistemáticos dos aprendizes fornecem pistas para uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma LE, assim como oferecem evidências do sistema que os aprendizes estão utilizando em um momento específico da aprendizagem.



Ao postular que os aprendizes, no processo de aquisição de uma LE, empregam estratégias linguísticas e de aprendizagem, além do conhecimento da sua LM, a análise de erros (CORDER 1967) mostrou, também, que os desvios cometidos não resultam apenas de uma transferência da LM, mas, na verdade, são similares àqueles produzidos por crianças ao adquirirem sua LM. A constatação de que os aprendizes cometem erros de maneira sistemática, através do emprego de estratégias, procurando testar suas hipóteses acerca da LE foi, a nosso ver, a maior contribuição da teoria da análise de erros para o desenvolvimento da teoria da interlíngua. Acreditamos, ademais, ser esse o marco teórico que interpreta o erro como positivo e necessário para a aprendizagem, sendo um indício do processo cognitivo que ocorre durante a aquisição. Em artigo de 1971, Corder retoma o termo *interlanguage*, já utilizado por Selinker em um texto de 1969, chamando o momento no qual o aprendiz ainda não domina completa e corretamente a LE como sendo seu “dialeto idiossincrático” ou “dialeto transitório” (CORDER 1971: 151) e enfatiza que, apesar de sistemático, é de natureza ainda instável.

Marco para o conceito da *interlíngua* (IL) é o artigo de Larry Selinker (1972), no qual o autor defende que aprendizes de uma LE constroem um sistema linguístico diferente, mas influenciado pela LM, sem ainda ser, no entanto, o sistema da LE. Este sistema desenvolvido pelo aprendiz estaria, metaforicamente, “no meio do caminho” entre a LM e a LE: a primeira fornece o material básico que se mistura gradualmente com o da língua-alvo, surgindo um novo sistema, completamente diferente. Nesse sistema linguístico, nessa gramática mental, há características universais encontradas na aquisição de uma LM, sendo o processo de aprendizagem influenciado por cinco processos cognitivos centrais: a transferência linguística, a transferência de instrução, as estratégias de aprendizagem na LE, as estratégias de comunicação na LE e, por fim, a hipergeneralização do material linguístico da LE (SELINKER 1972: 216ss).

Em artigo intitulado *Interlanguage as Chameleon*, Tarone (1979) descreve este sistema em construção pelo aprendiz de LE como um camaleão. A IL, como este animal, é sensível ao ambiente no qual se encontra: a pele verde representaria a LM, a cor do objeto no qual ele pisa seria a LE e a mudança de cor causada pelo ambiente representaria o estágio da IL, uma transição da LM para a LE (TARONE 1979: 181). Deste modo, a IL seria um estágio de transição, um *continuum* no qual diferentes etapas se sucedem: LM... IL1... IL2... IL3... ILn... LE. Ellis (1994: 352) observa que a ideia da IL como um *continuum* remonta a Corder (1978) e a sua visão cognitivista da elaboração de regras e

da construção de uma gramática na IL, na qual o ponto de partida é uma versão simplificada da LM que lentamente vai se tornando complexa através da testagem de hipóteses e da absorção de regras da LE. Assim sendo, pode-se explicar o motivo pelo qual, principalmente nos seus estágios iniciais, o sistema da IL apresenta propriedades universais. Esta visão é extremamente controversa e pode ser remontada à noção de gramática universal inata de Chomsky (1965), como bem pontua Ellis (1994, p. 353). O autor argumenta, ainda, que em “alguns elementos da língua (p.ex. a fonologia) o ponto de partida pode ser a L1 e que a IL pode ser, pelo menos em parte, um *continuum* de reestruturações”. Para Adjemian (1976) a IL é uma língua natural como qualquer outra, que apresenta como característica típica uma gramática permeável, no sentido em que ela recebe propriedades gramaticais da LM (que não é permeável). Assim é possível explicar o motivo pelo qual os aprendizes, ao procurarem se comunicar, distorcem ou generalizam propriedades ou regras da língua-alvo na sua IL. Ao traçar paralelo entre a IL e outras línguas naturais, Adjemian observa que, além de instrumento para a comunicação entre seus falantes, a IL é, como qualquer outro sistema linguístico, passível de descrição por ferramentas linguístico-teóricas.

Em capítulo de livro dedicado ao estudo da IL, Mukai (2012: 226) relata o seu desenvolvimento histórico e teórico, indicando os estudos de Richards (1978 *apud* MUKAI), p.ex., que “vê a interlíngua como sendo um sistema linguístico dinâmico, originado da aplicação de regras regulares e sistemáticas, estratégias e hipóteses por parte dos aprendizes”. De modo semelhante, Rutherford (1984: 137) defende que esta é “fluida, maleável, esporádica, permeável, amorfa, penetrante e dinâmica”. Mukai apresenta, por fim, dois estudos de Corder (1978, 1981) e conclui que este “compreende a interlíngua como um sistema dinâmico, não institucionalizado e mutuamente permeável entre L1 e LE/L2”, em que “o sistema linguístico **não é uma simples passagem de L1 para a LE/L2, mas é uma absorção gradativa de ambas**”<sup>9</sup> (MUKAI 2012: 229).

A discussão acerca da IL empreendida nos últimos parágrafos permite-nos distinguir duas posições teóricas: na primeira, a IL é vista como um estágio em direção a uma língua-alvo (SELINKER 1972, 1992; ADJEMIAN 1976); na segunda, a IL é um processo ou *continuum* dinâmico, que evolui à medida que o aprendiz está exposto ao *input* da LE e testa suas hipóteses sobre ela (CORDER 1978; RUTHERFORD 1984). Nestas duas posições sobressai a ideia de que o aprendizado de uma LE não ocorre de modo linear, em etapas,

---

<sup>9</sup> Grifo nosso.

mas que é processo idiossincrático (CORDER 1967), que pode variar dependendo de diversas condições, sejam essas estilísticas, sociais, culturais, discursivas, psicolinguísticas, instrucionais, individuais e linguísticas (ELLIS 1997).

Assim sendo, compreendemos no corrente trabalho a **interlíngua** como sendo

- a. uma língua natural, sistemática e emergente de um processo complexo e dinâmico;
- b. passível de sofrer influências de fatores linguísticos e/ou extralinguísticos;
- c. desenvolvida autonomamente por falantes não-nativos de uma LE no processo de aquisição/aprendizagem dessa língua com o objetivo primordial de se comunicar;
- d. estratégica, adaptando-se a partir da testagem de hipóteses criadas acerca da LE e com a interação linguística.

## 2.1 A teoria da marcação e o modelo ontogênico-filogênico

Como discutido na seção anterior, a transferência linguística sofre a influência, por exemplo, do nível de linguagem (sendo mais visível na pronúncia que na aquisição lexical), de fatores sociolinguísticos (p.ex., a influência do interlocutor ou da situação mais ou menos formal) e da marcação das unidades linguísticas, sendo essa última uma das mais fortes influências sobre a teoria da transferência linguística atualmente (ELLIS 1994).

Ao procurar identificar princípios gerais que pudessem ser aplicados a todas as línguas e constituir a chamada Gramática Universal, Chomsky (1965, 1980) e outros pesquisadores (GREENBERG 1966a, 1966b; COMRIE 1984; CROFT 2003), descobriram características comuns à maioria das línguas do mundo e propuseram os chamados “universais tipológicos”, sendo um deles a noção de **marcação** tipológica, de importância para nossa análise. Subjacente às suas diversas definições está presente a noção de que determinadas ocorrências linguísticas são mais ‘especiais’ em relação a outras, que seriam mais ‘básicas’. Em estudos sobre a tipologia de línguas, a marcação diz respeito àquelas ocorrências que são universais, ou presentes na maioria das línguas, sendo estas menos marcadas (ou não-marcadas), enquanto que aquelas, que são específicas de uma determinada língua - ou ocorrem apenas em poucas línguas – são marcadas (ou mais marcadas). Em relação à estrutura de sílabas, e.g., foi proposto que na maioria das línguas há uma preferência por uma estrutura com um ataque simples e um núcleo, sendo [CV] o

tipo não-marcado. Haveria, assim, a tendência da não permissão de codas, e caso estas ocorram, são impostas restrições aos segmentos que podem ocorrer nesta posição, sendo o inventário de possibilidades bem menor que o inventário dos segmentos permitidos no ataque (GREENBERG 1966a e 1966b).

Major (2001) propõe para análise tanto da aquisição da produção quanto da percepção em LE o chamado modelo ontogênico-filogênico (*Ontogeny Phylogeny Model*), no qual tenta prever e explicar, através da influência da marcação<sup>10</sup>, a dimensão longitudinal dos processos de aprendizagem, considerando a IL como sistema complexo, composto por três componentes: estruturas da língua materna (L1), estruturas da língua estrangeira (L2) e estruturas universais (U). Segundo o autor, U são os chamados universais linguísticos, não obrigatoriamente pertencentes nem ao sistema de L1 nem ao sistema de L2, mas necessariamente encontrados não somente em todas as línguas humanas, mas também na IL (MAJOR 2001: 83). A teoria descreve, ainda, as interrelações e influências entre as estruturas da LM, da LE e das restrições linguísticas universais na aquisição fonológica, propondo que a transferência da LM é maior nos estágios iniciais, sendo reduzida gradualmente, enquanto as restrições de marcação aumentam para, em seguida, diminuir tão logo a estrutura da LE esteja adquirida. Deste modo, as estruturas da LE são, em estágios iniciais, praticamente inexistentes, aumentando gradualmente em fases mais adiantadas.

Apoiado em estudos empíricos nos quais desenvolve seu modelo de análise da aquisição fonológica de L2, Major (1986, 1987a, 1994, 1996) propõe uma cronologia para a transferência e os chamados erros de desenvolvimento, aqueles ligados a processos linguísticos universais: há uma predominância de processos típicos da transferência linguística no início da aprendizagem para, com o avanço da aquisição, diminuir ao longo do tempo. Nesta perspectiva, as estratégias de desenvolvimento ocorrem menos frequentemente em estágios iniciais, crescendo no decorrer da aprendizagem para, finalmente, diminuir. O modelo prevê, ainda, uma influência do estilo na ocorrência da transferência linguística: quanto mais formal o estilo, como p.ex. na leitura de uma lista de palavras, a transferência linguística diminui e os erros de desenvolvimento aumentam paralelamente, para, em seguida, diminuir novamente.

---

<sup>10</sup> Major (2001: 42) afirma que “*X é mais marcado que Y, quando X implica na presença de Y, mas não o contrário*” (e.g. a existência de consoantes plosivas sonoras [b, d, g] em uma dada língua, pressupõe a existência das surdas [p, t, k]). Estruturas não marcadas na LE são aprendidas mais fácil e rapidamente, enquanto a aquisição de estruturas marcadas da LE que são não-marcadas na LM são mais difíceis.

Para essa proposta teórica, aspectos universais apresentam influência em qualquer momento da aquisição fonológica em LE, sendo passíveis de observação nas ocorrências de hipercorreções e generalizações na IL. Do mesmo modo, a influência de aspectos universais sobre a IL é determinada pela similaridade entre as línguas, pela marcação das estruturas e pelo grau de formalidade do discurso: quanto mais formal, maior a influência da LM e menor a da LE. Major também chama a atenção para o fato de que a variação fonológica na IL pode ser induzida por fatores diversos: individuais, sociais, dentre outros, podendo esses serem de cunho linguístico ou não-linguístico. Para o autor (2001: 157), sua teoria avalia os padrões encontrados em ILs da seguinte maneira: no decorrer do processo de aquisição e na medida em que o estilo se torna mais informal, a influência da LE aumenta e a da LM diminui, na proporção que a atuação de U aumenta e diminui ao mesmo tempo. A relevância de U e da LM depende, ainda, dos fenômenos serem normais, similares ou marcados. A ação da LE aumenta mais vagarosamente em fenômenos similares e marcados, se comparada aos fenômenos normais. Por outro lado, em fenômenos similares, a LM é mais importante que U, enquanto que em fenômenos marcados, U é relativamente mais importante que a LM.

Por fim, avaliamos que os postulados dessa teoria se refletem no próprio nome proposto para o modelo: a ontogenia é entendida como a história de mudanças estruturais de uma unidade, no nosso caso a IL, que evolui sem abrir mão da organização que permite sua existência e sem perder de vista as particularidades individuais e do contexto linguístico de onde se origina, se desenvolve e evolui cronologicamente (filogenia).

### 3 Estudos sobre a aquisição da sílaba em LE

Baseados na discussão apresentada até o presente momento, pressupomos que o ponto de partida da IL é a LM, sobretudo em aspectos fonológicos, causando o sotaque estrangeiro, maior indício da influência da LM na IL (ELLIS 1994: 353). A fonologia da IL é extremamente variável e apresenta, para além da transferência, diferentes processos na sua formação: processos de aquisição de LM, a hipergeneralização, a aproximação e o evitamento (RABELLO 2012: 81). Na hipergeneralização (ou supergeneralização, como nomeia a autora), o aprendiz estende por analogia uma regra geral a itens não cobertos pela regra na língua alvo, enquanto que “na aproximação o aprendiz tenta aproximar o som da língua-alvo com o da língua materna, produzindo um som que não se refere a

nenhuma das línguas” (idem). Por fim, o aprendiz pode selecionar estruturas que já domina e evitar aquelas que não domina, utilizando-se, p.ex., de paráfrases e reestruturações, a fim de evitar alguns sons ou vocábulos, sendo essas as estratégias de seletividade ou evitamento.

Na introdução a um número especial sobre a fonologia da IL da revista *Studies on second language acquisition*, Major (1998: 131) já apontava um aumento considerável dos estudos sobre a aquisição fonético-fonológica de LE, e na área de aquisição da estrutura silábica de LE não poderia ser diferente. No Brasil, Baptista (2000) e Silveira (2010) reportam um incremento de pesquisas sobre a interfonologia do Inglês por falantes do PB, constatando que muitos dos trabalhos investigam a aquisição de consoantes em sua relação com a sílaba, fazendo referência às teorias de marcação universal (BAPTISTA 2000: 103). Major (2001) aponta investigações que encontram uma estreita correlação entre os fatores transferência e universais linguísticos na aquisição fonológica da estrutura silábica de uma LE. O autor defende, então, que dados empíricos podem ser mais bem explicados se esses dois fatores em conjunto com outros fatores não linguísticos (p.ex., idade, aprendizado formal e motivação dos alunos) forem considerados na análise.

Os primeiros trabalhos que usavam a teoria da marcação como referencial para a sua análise “se limitavam a tentar comprovar a hipótese de que quanto mais as sílabas se distanciassem da sílaba CV, quanto maior seria a dificuldade de pronúncia por falantes não nativos, especialmente falantes de uma LM (sic) não permita sílabas complexas” (BAPTISTA 2000: 103). Pesquisas empíricas, no entanto, constataram que somente a teoria da marcação não conseguiria explicar a variabilidade encontrada e, diante deste fato, foram desenvolvidas análises sob novos arcabouços teóricos, nas quais os achados pudessem ser discutidos levando em consideração fatores linguísticos e não-linguísticos. Abaixo apresentamos resumidamente os principais fatores linguísticos usados na análise do desenvolvimento da aquisição silábica em uma LE, baseando-nos nas categorizações propostas por Baptista (2000) e Behney, Gass e Plonsky (2013).

a) **Fator contraste [ $\pm$  voz] na coda simples:** muitas investigações pressupõem que na posição final da sílaba, a consoante vozeada é mais marcada que a não-vozeada;

b) **Contexto e tipo de estratégia de reformulação silábica:** os universais linguísticos sugerem que as línguas do mundo preferem sílabas com ataque, mas sem coda (GREENBERG 1966b). Estudos sobre a aprendizagem da estrutura silábica em LE

constatam a existência de uma assimetria entre a aquisição de *clusters* no ataque e na coda, apontando a influência do contexto silábico tanto na frequência, quanto no tipo de estratégia de simplificação utilizada (ANDERSON 1987);

c) **Quantidade de segmentos do cluster na sílaba-alvo:** a teoria da marcação prevê que estruturas mais marcadas apresentam um maior grau de dificuldade que estrutura menos marcadas. Assim sendo, um constituinte (ataque ou coda) constituído por um segmento é de aquisição mais fácil que o de dois segmentos que, por sua vez, é mais rapidamente adquirido que o constituído por três elementos e assim sucessivamente.

d) **Princípio da sonoridade na sílaba-alvo:** este princípio defende que ataques e codas são bem formados se a sonoridade de seus segmentos aumentar continuamente até o núcleo silábico. A partir dessa proposição, acredita-se que as sequências que ferem esse princípio são modificadas com mais frequência que aquelas que não o ferem. Investigações sobre a aquisição silábica em LE se dedicam a analisar a correlação entre o grau de sonoridade dos segmentos que compõem as margens da sílaba e a ocorrência de estratégias de reformulação, como a epêntese ou o apagamento<sup>11</sup> (ABRAHAMSSON 2001; CARLISLE 1994; TRUJILLO 2001);

e) **Estilo de fala / experimento:** fatores sociais, tal como o estilo de fala, exercem grande influência na ocorrência de determinados fenômenos linguísticos. Do mesmo modo, o tipo de experimento pode influir tanto na exatidão de produção de um dado fenômeno fonético, quanto na frequência de uma pronúncia socialmente mais prestigiada, sendo esta mais frequente em situações mais formais (LIN 2001; 2003).

Ao analisarem pequenos grupos de falantes de diferentes origens linguísticas, boa parte dos estudos mencionados apresentam limitações nos seus resultados. Mesmo com a constatação de padrões translinguísticos, esses não são necessariamente representativos para a IL de aprendizes do PB. Neste contexto, análises na IL de falantes brasileiros ao aprender o inglês, p.ex., podem nos ajudar na análise dos nossos resultados. Devido ao espaço no presente artigo, depreendemos das investigações de Alves (2008, 2009), Baptista e Watkins (2006), Cardoso (2008a e 2008b), Cardoso, John e French (2009),

---

<sup>11</sup> A epêntese é um fenômeno fonético/fonológico que ocorre a partir da inserção de um segmento (vocálico ou consonantal) em uma sílaba. No português brasileiro a epêntese vocálica é muito produtiva e normalmente aplicada com o intuito de desfazer encontros consonantais não permitidos pelo molde silábico. Assim sendo, um aprendiz falante do PB pode pronunciar a palavra alemã 'schwer' [ʃvɛ:r] *difícil* da seguinte forma: [iʃvɛ:r]. Já o apagamento corresponde à supressão de um segmento ou mesmo de uma sílaba inteira, tal como encontrado na IL de falantes do PB aprendizes do alemão: 'du kaufst' [kaufst] *tu compras* sendo produzido como [kauft].

Cardoso e Liakin (2009), Major (1986, 1994, 1996) e Tarone (1980) as seguintes generalizações acerca da aquisição de sequências no ataque e na coda silábica na IL de aprendizes falantes do PB: **(i)** a preferência pela epêntese como estratégia para a simplificação da estrutura silábica na IL português brasileiro/inglês; **(ii)** sequências de consoantes em ataque e coda silábica são reformuladas por transferência linguística através da epêntese vocálica de [i] ou [ə]; **(iii)** as estratégias de reformulação mais usadas são a epêntese e o apagamento; **(iv)** sequências de consoantes em coda silábica são reformuladas por estratégias de desenvolvimento (ensurdecimento da obstruinte, epêntese de um *schwa*); **(v)** vocalização da lateral [l] em posição de coda.

## 4 Metodologia

Apoiada em uma coleta de dados experimental, a presente investigação de caráter transversal pretende determinar a correlação entre o tipo de tarefa experimental, a proficiência do aprendiz e o tipo de constituinte na frequência de modificações da estrutura da sílaba complexa do alemão na IL de aprendizes falantes do PB. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, sob o número 1.320.666 e conta com a participação de dezoito aprendizes adultos (quinze do sexo feminino e três do sexo masculino), entre 21 e 41 anos, falantes nativos do PB, monolíngues e residentes na cidade de Köln (Alemanha), em situação de aprendizado da língua alemã por imersão, selecionados a partir do desejo voluntário de participar da pesquisa e sem receber para isto nenhuma remuneração. A partir da aplicação de um questionário social foi possível determinar que todos possuem, no mínimo, o ensino médio e frequentam (ou frequentaram) um curso de língua alemã no Brasil e/ou na Alemanha.

Os participantes foram divididos em três grupos, com seis informantes cada, segundo os níveis de proficiência previstos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)<sup>12</sup>. O nível de proficiência dos informantes foi estabelecido a partir de exames de proficiência linguística aplicados por diferentes instituições, e/ou a partir do número de horas/aula de ALE a que os falantes foram expostos (cf. BARBOZA 2013; PRAXEDES FILHO 2007). Esta caracterização dos informantes em níveis de proficiência

---

<sup>12</sup> CONSELHO EUROPEU (2001).



teve, na presente investigação, o objetivo de representar um estudo transversal do aprendizado e da aquisição do ALE e pode ser definida da seguinte maneira: Iniciante: aprendizes com exposição a, no máximo, 200 h/a de aulas de ALE e com proficiência de nível elementar (Níveis A1/A2); Intermediário: aprendizes com exposição até cerca de 450 h/a de estudos de ALE e com proficiência de nível intermediário (Nível B1); Avançado: aprendizes com exposição acima de 500 h/a em cursos de ALE e com proficiência de nível proficiente (Níveis B2/C1).

Com a finalidade de obter dados com encontros consonantais em ataque inicial e coda final de palavras foi necessária a elaboração de tarefas experimentais, cujas gravações da produção oral foram realizadas sob condições idênticas, sendo o material selecionado para os experimentos disponibilizados na forma escrita. Todo o experimento durou cerca de 20 minutos por falante e foi constituído por uma lista de palavras, uma lista de frases e uma história em quadrinhos, apresentadas aos sujeitos nessa ordem. Os indivíduos receberam previamente informação sobre o objetivo geral da investigação, através do TCLE, e lhes foi esclarecido que o propósito da pesquisa era descobrir como os falantes do PB aprendem a falar alemão. Abaixo detalhamos os três experimentos e como cada um deles foi aplicado.

(I) Lista de Palavras: antes da leitura da lista em voz alta, os sujeitos foram instruídos a inserir uma breve pausa após cada palavra, de modo a garantir a melhor segmentação de cada uma das três palavras por linha e uma entonação uniforme, condições ideais para a posterior análise. A lista de palavras foi lida duas vezes, com as palavras apresentadas em uma sequência diferente. Em cada linha dessa lista havia três palavras, das quais somente uma seria objeto de análise, as outras duas serviam como distratoras. A posição da palavra a ser analisada em cada linha foi feita de modo aleatório.

(II) Lista de Frases: as 27 frases que compõem esta lista são provérbios e ditos populares, bastante comuns na língua falada. Norrick (2014: 7) defende que provérbios se adequam perfeitamente para pesquisas nas áreas de linguística, psicolinguística e linguística aplicada, visto que apresentam um uso mais relaxado da língua e ilustram, dentre outros, diferentes padrões de prosódia, paralelismo e sintaxe, refletindo o imaginário do povo que os usa e incluindo questões de transmissão intercultural. Na leitura em voz alta, os sujeitos receberam, ainda, a tarefa de avaliar se as frases lhes eram conhecidas ou desconhecidas, marcando em uma coluna prevista após cada frase. Esse processo teve como objetivo desviar a atenção dos indivíduos da tarefa de leitura,

permitindo uma pronúncia mais próxima da natural. Essa metodologia de leitura foi baseada em Greisbach (2001), denominada “*Sprechkarteverfahren*” (Procedimento de mapas de fala), e utilizada para levantamento de dados de fala de diferentes dialetos alemães.

(III) História em Quadrinhos (HQ): Foi apresentada uma história em quadrinhos retirada do livro *Deutsch mit Vater und Sohn* (Alemão com pai e filho), de Eppert e Plauen (2000), muito usado em aulas de ALE para o treino da habilidade oral. Os seis quadros que compõem a HQ foram apresentados ao mesmo tempo e sem nenhum outro estímulo escrito, a não ser o título já previsto para a história. Antes de iniciar o relato oral, os sujeitos foram informados de que teriam alguns minutos, em geral cinco, para planejar como seria sua história. Caso tivesse alguma dúvida e precisasse de esclarecimentos acerca do experimento, o sujeito poderia falar em português. A necessidade de levantar dados de fala o mais espontaneamente possível, mas na qual pudessem ocorrer os *clusters* objetos de nossa investigação, foi o grande motivador para a escolha por esta tarefa.

As gravações foram feitas através um microfone de lapela e gravado com o auxílio de um notebook *Acer*, utilizando o programa *Audacity*<sup>13</sup> (versão 1.2.6), salvas em formato *wav* e posteriormente gravadas em CDs no Laboratório do Instituto de Fonética da Universidade de Colônia (Universität zu Köln). Foi realizada uma oitiva preliminar dos sinais digitalizados usando o programa de computador *Speech Analyser*<sup>14</sup> (versão 2.7). Posteriormente realizou-se a transcrição ortográfica e fonética dos dados de fala, para a qual foi utilizado o programa de computador CLAN (MACWHINNEY 2000), disponibilizado gratuitamente pelo projeto CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). A opção por este programa se deve à possibilidade existente de criarmos textos paralelos nos quais é possível o contraste de uma linha ortográfica (\*SPR), uma fonológica (%mod) e uma linha com os dados fonéticos de efetiva fala dos aprendizes (%pho), tal como demonstrado no Quadro 1. O programa permite, ainda, que o arquivo de áudio seja associado à transcrição (símbolo ‘■’ ao final da linha \*SPR).

---

<sup>13</sup> Disponível em <<http://audacityteam.org/>>

<sup>14</sup> Disponível em <[http://www-01.sil.org/computing/catalog/show\\_software.asp?id=57](http://www-01.sil.org/computing/catalog/show_software.asp?id=57)>

```

@CD: 1
@Situation: wortliste
@Filename: sprecher1-wortliste
@Language: German
@Warning: no phoneme or phonetic brackets used
*SPR: tuch wald kassette. •
%mod: tux walt kasete
%pho: tux walt kasete

```

Quadro 11 – Exemplo de transcrição no CLAN

Fonte: elaborado pela autora

Para a confrontação entre uma variedade esperada e a sua efetiva realização, permitindo-nos apontar as possíveis modificações na estrutura silábica, foi necessária a adoção na linha fonológica (%mod) como *tertius comparatius* o Alemão-Padrão (*Hochdeutsch*), como previsto no Duden, Aussprachewörterbuch (MANGOLD et al. 1990), tal como sugerido por Trujillo (2001) para a sua pesquisa acerca da aquisição da IL do alemão por falantes de espanhol. A transcrição dos dados fonéticos foi realizada por oitiva, em uma sequência aleatória, pela própria pesquisadora.

Para a análise estatística dos dados de frequência de modificações silábicas encontradas foi utilizado o programa *Statistical Analysis System*, versão 8.02, e o Teste Exato de Fisher, teste não-paramétrico usado para a análise de dados discretos (nominais ou ordinais) quando o tamanho das amostras é pequeno, sendo adotado o nível de significância comumente utilizado em pesquisas na área de ciências humanas de 5% ( $p < 0.05$ ).

## 5 Discussão dos resultados

Nesta seção discutiremos resultados sobre a correlação entre fatores como a proficiência linguística do aprendiz, o tipo de tarefa e o tipo de constituinte (ataque e coda) na frequência de modificação silábicas na IL de brasileiros aprendizes do ALE. Baseando-nos nos pressupostos da teoria ontogênica-filogênica de Major (1986, 2001), assim como em resultados relevantes de pesquisas sobre os fatores linguísticos que influenciam a frequência da estratégia de modificação da estrutura silábica na IL, discorreremos sobre nossos achados.

### 5.1 Tipos de modificações

As modificações aplicadas nas margens silábicas, ataque inicial e coda final de palavras, apresentam uma oportunidade de acesso à gramática fonológica da IL (HANSEN 2004: 88). Assim sendo, serão analisadas um total de 537 reparações realizadas pelos sujeitos na IL português/alemão. Nas três tarefas experimentais há 2090 *clusters*, dos quais 74% foram realizados corretamente. As modificações foram analisadas em dois grupos definidos da seguinte forma:

**Modificações tipo I** – estratégias que modificam, mas não levam à simplificação da estrutura da sílaba, tais como:

- Mudança de um traço: *er lebt* (vive) [le:pt] → [le:pç]
- Metátese de segmentos: *du willst* (tu queres) [vilst] → [vilts]

**Modificações tipo II** – modificações que resultam na simplificação dos encontros consonantais em ataque inicial ou coda final de palavras, distinguidas em três estratégias:

- Apagamento de segmentos: *du kaufst* (tu compras) [kaufst] → [kauft]
- Epêntese de uma vogal: *schwer* (difícil) [ʃve:r] → [izve:r]
- Vocalização da lateral em coda: *er hält* (ele segura) [hɛlt] → [hɛut]

A frequência absoluta de modificações dos tipos I e II nas três tarefas realizadas são apresentadas na Tabela 1.

	<b>Tipo I</b>	<b>Tipo II</b>
<b>Lista de Palavras</b>	49	127
<b>Lista de Frases</b>	31	238
<b>História</b>	5	87

Tabela 1 – Frequência absoluta de modificações por tarefa (N = 537)

Fonte: elaborada pela autora

O processo de aquisição da estrutura silábica na IL do alemão por aprendizes brasileiros está refletido em ambos os tipos de modificações apresentadas na Tabela 1, na qual também é possível constatar uma maior frequência absoluta das estratégias do Tipo II, que demonstram, a nosso ver, uma preferência pela resolução dos *clusters* da sílaba-alvo, para a qual são utilizadas, mais comumente, a epêntese e o apagamento (ou a combinação destas duas estratégias) nos diferentes estágios de aquisição da estrutura silábica. Com a aplicação destas estratégias, os aprendizes modificam a estrutura fonotática da língua-alvo, adequando-a à estrutura da LM e abrem espaço para o surgimento, na IL, de uma estrutura mais palatável para o molde em construção pelo

aprendiz, que, conforme acima discutido, parte da sua LM para construir a sua IL (SELINKER 1972; TARONE 1979). Consoante as questões da corrente pesquisa, trataremos, na discussão que se segue, da correlação da frequência das modificações com o tipo de tarefa, o nível de proficiência do aprendiz e o tipo do constituinte.

## 5.2 A correlação tipo de tarefa e proficiência do aprendiz na frequência de modificações

A fim de observar como se dá a aquisição de encontros consonantais complexos nas posições de ataque inicial e coda final de palavras, iniciaremos com a discussão a respeito da frequência geral de modificações encontrada em nosso *corpus*. A Tabela 2 dá uma visão geral da frequência das reparações silábicas nos três grupos de proficiência em correlação com a variável independente tarefa.

	Lista de palavras		Lista de Frases		História	
<b>Iniciantes</b>	141/360	39,17%	135/264	51,14%	24/36	66,67%
<b>Intermediários</b>	14/360	3,89%	81/264	30,68%	37/81	45,68%
<b>Avançados</b>	21/360	5,83%	53/264	20,08%	31/101	30,69%

Tabela 2 – Frequência de modificações por proficiência linguística e tarefa  
Fonte: elaborada pela autora.

A leitura da Tabela 2 nos revela que a frequência de desvios é influenciada pelo nível de proficiência do falante: os iniciantes apresentam consideravelmente mais desvios em todas as tarefas que falantes dos níveis intermediário e avançado, havendo decréscimo na frequência das modificações com o avanço da proficiência, independentemente do tipo de tarefa experimental (MAJOR 2001).

Estudos sobre a produção silábica em diferentes tarefas<sup>15</sup> demonstram que tanto o desempenho dos aprendizes quanto a frequência das modificações sofrem influência do estilo da tarefa. Constatou-se que a produção tende a ser mais correta em tarefas mais controladas (a leitura de uma lista de palavras ou de frases), e menos correta em dados mais espontâneos (p.ex., a narração de uma história ou uma entrevista). Os dados da Tabela 2 corroboram esses achados para a IL de aprendizes brasileiros do alemão e, como defendido pelo modelo ontogênico-filogênico (MAJOR 2001: 157), no processo de

<sup>15</sup> Cf. Eckman (1981a, 1981b, 1991), Lin (2001, 2003), Major (1987b), Sato (1984), Silveira (2007)

aquisição e com a passagem de um estilo mais informal, a influência da LE aumenta e a da LM diminui.

Utilizando o Teste Exato de Fisher para a análise da significância estatística das diferenças entre os grupos de aprendizes e o tipo de tarefa, constatamos que apenas dois valores não são estatisticamente significativos: (i) a taxa de desvios dos aprendizes intermediários em comparação com o grupo de avançados na lista de palavras ( $p = 0,2984$ )<sup>16</sup>, negando a influência da proficiência do falante na frequência de modificações; (ii) a diferença entre a frequência de desvios entre a lista de frases e a história no grupo de iniciantes ( $p = 0,1083$ ). Esse último achado nos leva a especular que, para os aprendizes em fase inicial, o experimento que envolva tanto a leitura de frases quanto a narração monitorada de uma história em quadrinhos são tarefas igualmente difíceis, levando-os a cometer desvios de pronúncia com a mesma frequência.

Diante dos resultados do teste estatístico, é possível afirmar que há uma correlação entre a tarefa experimental e a frequência de modificações, na qual encontramos uma diminuição das reformulações à medida que aumenta a formalidade da tarefa: narração de uma história em quadrinhos < lista de frases < lista de palavras. Da mesma maneira, a frequência de modificações é influenciada pelo nível de proficiência, de modo que quanto mais proficiente é o aprendiz, menos reformulações silábicas são encontradas (BARBOZA 2013; MAJOR 1987a, 2001).

### 5.3 A influência do tipo de constituinte na frequência de modificações

Não somente o tipo de tarefa experimental ou a proficiência do aprendiz pode influenciar na frequência de modificações na estrutura silábica na IL português/alemão. Segundo os pressupostos relatados na seção 3, a posição dos encontros consonantais nas margens silábicas – inicial e final – de palavras também podem influenciar o número de reparações, pois que as línguas do mundo tendem a preferir sílabas com ataque, mas sem coda (GREENBERG 1966a, 1966b; HALL 2000).

---

<sup>16</sup> A frequência levemente maior de desvios dos avançados em comparação com os intermediários na lista de palavras foi motivada por um único informante (SpF11), o qual altera a coda mais frequentemente através da africção da oclusiva alveolar /t/, processo fonológico presente em diversos dialetos do PB já analisado, dentre outros, por Bettoni-Techio e Koerich (2006) e Barboza (2013) como marca dialetal de falantes do PB ao aprenderem inglês.

Ataques complexos são utilizados 895 vezes em nossos dados e dentre estes 141 (cerca de 15,7%) apresentam modificações. A coda complexa ocorre mais numerosamente, tanto em números absolutos de ocorrência (1195) quanto na frequência de desvios (N=396; 33,14% das ocorrências). Pesquisas sobre a aquisição da estrutura silábica de LE também demonstraram que, independente da influência da LM, a coda é mais frequentemente reformulada que o ataque (ANDERSON 1987; HANCIN-BHATT; BHATT 1997). Na Tabela 3, apresentamos a frequência de modificações no ataque e, a fim de melhor entender estas reparações na IL Alemão/Português discutiremos, em seguida, a correlação com o nível de proficiência e tipo de tarefa.

	Lista de Palavras		Lista de Frases		História	
<b>Iniciantes</b>	63/180	35,00%	41/102	40,20%	1/6	16,67%
<b>Intermediários</b>	7/180	3,88%	25/102	24,51%	1/20	5,00%
<b>Avançados</b>	1/180	0,55%	2/102	1,96%	0/23	0,00%

Tabela 3 – Frequência de modificações no ataque

Fonte: elaborada pela autora

Observamos que os desvios no ataque silábico tendem a diminuir com o avanço do nível de proficiência do aprendiz, sendo produzidos principalmente na lista de frases. O reduzido número de ocorrências de ataques na narração da história impediu uma análise estatística<sup>17</sup>, mas, apesar disso, constatamos que o avanço do nível de proficiência propicia a produção correta dos ataques complexos em posição inicial de palavra. A análise estatística das diferenças entre os grupos na lista de palavras e na lista de frases demonstra os seguintes dados estatisticamente relevantes: na lista de palavras, os iniciantes cometem mais desvios do que os intermediários ( $p = 0,0000$ ) e estes mais do que os avançados ( $p = 0,0673$ ). Valores estatisticamente muito significativos são encontrados de modo semelhante entre os aprendizes na lista de frases: a frequência de modificações entre iniciantes e intermediários ( $p = 0,0244$ ), e entre estes e os avançados ( $p = 0,0000$ ). A interpretação desses resultados nos permite afirmar que, pelo menos no ataque, a proficiência linguística do aprendiz é variável relevante na frequência das reparações silábicas (CARLISLE 1994, 1997), pois que com o avanço da proficiência estas modificações tendem a se reduzir, ou seja, quanto mais avançado no seu nível de proficiência, menos modificações no ataque o aprendiz realizará. Há de se perguntar, então, se a hipótese acerca da influência do nível de proficiência na frequência de

<sup>17</sup> É de se especular sobre a aplicação de uma estratégia de evitamento, tal como descrito por Rabello (2012: 81).

modificações das margens silábicas complexas se confirma também para a coda, discutida nos próximos parágrafos.

Nos dados levantados são encontradas 1195 codas complexas, das quais 396 apresentam desvios na produção (33,14% das ocorrências). A Tabela 4 apresenta a frequência destas reparações distribuídas por grupo de aprendizes e tarefa experimental.

	Lista de Palavras		Lista de Frases		História	
Iniciantes	78/180	43,33%	94/162	58,02%	23/30	76,67%
Intermediários	7/180	3,89%	56/162	34,57%	36/61	59,02%
Avançados	20/180	11,11%	51/162	31,48%	31/78	39,74%

Tabela 4 – Frequência de modificações na coda complexa

Fonte: elaborada pela autora.

Observamos que a frequência absoluta e percentual de modificações na coda complexa final de palavras diminui com o avanço do nível de proficiência, de modo que quanto mais avançado é o aprendiz, menos reparações serão aplicadas. A frequência percentual de modificações nos três grupos de aprendizes e nos três experimentos demonstra que, com o aumento da informalidade da tarefa, mais modificações são produzidas (MAJOR 2001), no seguinte crescendo: lista de palavras < lista de frases < narração de história, sendo esta a mais informal.

Estatisticamente muito significativos são, na lista de palavras, dados dos iniciantes, que produziram na coda mais modificações que os avançados ( $p = 0,0000$ ). Surpreendentemente estes últimos apresentam mais erros que os intermediários, sendo também esta diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,0150$ )<sup>18</sup>. Do mesmo modo, os dois grupos de aprendizes não demonstram na lista de frases diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,6367$ ). Ao compararmos avançados e iniciantes nesta tarefa, a diferença estatística é, como esperado, altamente significativa: os avançados cometem na lista de frases menos modificações que os iniciantes ( $p = 0,0000$ ). Na narração da história não há entre os iniciantes e intermediários diferença estatisticamente significativa ( $p = 0,1090$ ), mas sim entre estes últimos e o grupo de avançados, os quais apresentam melhor desempenho ( $p = 0,0272$ ), sendo a diferença estatisticamente significativa. Avaliamos o desempenho vacilante do grupo de intermediários nessas tarefas como indicador de seu próprio nível de proficiência (conforme a tarefa e seu grau de formalidade, apresentam

<sup>18</sup> Cf. nota de rodapé 15 acima.



comportamento como iniciantes ou mais avançados) e da natureza do desenvolvimento da IL como “dialeto transitório”, de natureza instável (CORDER 1971: 151).

A influência da tarefa sobre a frequência de desvios na coda também demonstra valores estatisticamente significativos: os iniciantes produzem mais desvios na lista de frases que na lista de palavras, sendo esta diferença estatisticamente muito significativa ( $p = 0,0070$ ). No grupo de aprendizes intermediários, a frequência de modificações na coda nas três tarefas é altamente significativa: na história ocorrem mais erros do que na lista de frases ( $p = 0,0013$ ) e na lista de frases mais que na lista de palavras ( $p = 0,0000$ ). Comparando as estratégias de reparação aplicadas na coda por aprendizes avançados na lista de frases e na história, com aquelas na lista de palavras, há diferença estatisticamente muito significativa em favor da produção correta da coda na lista de palavras ( $p = 0,0000$ ), valores que corroboram a influência da tarefa experimental na frequência das reparações silábicas, onde a tarefa colabora na frequência de reparações no seguinte crescendo: lista de palavras < lista de frases < narração de história, sendo esta a mais informal (LIN 2001, 2003; MAJOR 2001).

A análise estatística das diferenças entre a frequência das modificações no ataque e na coda nas três tarefas e nos três grupos de aprendizes, elencadas nas Tabelas 3 e 4 acima, leva-nos a concluir que os três grupos de proficiência tendem a simplificar mais a coda que o ataque silábico. Somente as diferenças entre as modificações aplicadas no ataque e na coda na lista de palavras no grupo de iniciantes ( $p = 0,1305$ ) e, no grupo de intermediários, as reparações na lista de palavras ( $p = 1,0000$ ) e na lista de frases ( $p = 0,1003$ ) não são estatisticamente significativas. Desse modo, é possível afirmar que sequências mais marcadas, como as que aparecem em posição de coda, são mais suscetíveis a modificações que sequências no ataque (cf. ANDERSON 1987 e MAJOR 2001).

## Considerações finais

No presente artigo investigamos a frequência das estratégias de modificação de estruturas silábicas complexas (ataques e codas) produzidas na IL de aprendizes brasileiros do ALE. Procuramos melhor compreender esse processo de aquisição, assim como a influência de fatores como proficiência linguística, tarefa experimental e marcação dos constituintes –

controlados na pesquisa – na frequência das reparações. Defendemos, ainda, ser a IL um estágio de transição, um *continuum* dinâmico, que evolui a partir da exposição ao *input* da LE.

Ao lidar com *clusters* nas margens silábicas, objeto do presente estudo, os aprendizes demonstram tendência de modificá-los em direção à sílaba canônica CV, tida como a mais universal e na qual é permitido prototipicamente um ataque simples, sem a ocorrência de coda. A frequência de modificação de *clusters* em ataque inicial e coda final de palavras apresenta correlação com fatores linguísticos e não-linguísticos. Foi constatado que o maior controle da tarefa favorece a diminuição das modificações aplicadas nos constituintes. Entendemos que, devido à oportunidade do aprendiz de melhor se concentrar na articulação dos segmentos, a transferência linguística tende a diminuir, aumentando a correção na pronúncia da LE (LIN 2001, 2003; MAJOR 2001: 95). Da mesma forma, o nível de proficiência linguística do informante foi atestado como propiciador na quantidade de modificações nos constituintes: com o aumento do tempo de exposição à LE e o conseqüente avanço na proficiência linguística, a transferência da LM cai, reduzindo a aplicação de modificações dos constituintes complexos (MAJOR 2001: 90). A posição do constituinte silábico na palavra, de maneira semelhante, influenciou a frequência das reparações: o ataque inicial de palavra, menos marcado, é menos frequentemente modificado que a coda final, demonstrando que os universais linguísticos atuam de modo cronologicamente crescente, dando lugar à emergência das formas-alvo da LE. Assim sendo, concluímos que a sílaba, sua estrutura e suas diferentes dimensões exercem um relevante papel na construção da gramática fonológica da IL de aprendizes brasileiros do ALE. Esperamos, enfim, que a presente investigação além de colaborar para futuras pesquisas sobre a construção da IL PB/Alemão, possa apresentar dados relevantes que apoiem a elaboração de materiais didáticos voltados para as dificuldades e idiosincrasias do aprendiz brasileiro.

## Referências bibliográficas

- ABRAHAMSSON, Niclas. *Acquiring L2 syllable margins: studies on the simplification of onsets and codas in interlanguage phonology*. Stockholm: Centre of Research on Bilingualism, Stockholm University, 2001.
- ADJEMIAN, Christian. On the Nature of Interlanguage Systems. *Language learning*, v. 26, n. 2, 1976, p. 297–320.

- ANDERSON, John. The Markedness Differential Hypothesis and Syllable Structure Difficulty. In: IOUP, Georgette; WEINBERGER, Steven H. (Ed.). *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*. New York: Newbury House, 1987, p. 279-291.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *A aquisição das sequências finais de obstruintes do inglês (L2) por falantes do Sul do Brasil: análise via Teoria da Otimidade*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- \_\_\_\_\_. A aquisição das sequências finais CfricCplos e CplosCplos do inglês por falantes do Sul do Brasil: análise via Teoria da Otimidade. *Revista de estudos da linguagem*, v. 17, 2009, p. 251-300.
- BAPTISTA, Barbara O. A pesquisa na interfonologia e o ensino da pronúncia: procurando a interface. In: FORTKAMP, Mailce B.M.; TOMITCH, Leda Ma. B. (Org.) *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 93-113.
- BAPTISTA, Barbara O.; WATKINS, Michael (Org.). *English with a Latin beat: studies in Portuguese/Spanish-English Interphonology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. 2006.
- BARBOZA, Clerton Luiz Felix. *Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BEHNEY, Jennifer; GASS, Susan M.; PLONSKY, Luke. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. 4. ed. New York; London: Routledge, 2013.
- BETTONI-TECHIO, Melissa; KOERICH, Rosana Denise. Palatalization in Brazilian Portuguese/English interphonology. *Revista virtual de estudos da linguagem – ReVEL*. v. 4, n. 7, 2006, p. 1-17.
- BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: MOURA NEVES, Ma. H. de. *Gramática do português falado*. Vol. VII: Novos Estudos. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1999, p. 701-742.
- CÂMARA Jr., J. Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes, 1970/1990.
- \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística descritiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971/1988.
- CAMARGO, Sidney. *Consoantes do português e do alemão*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, São Paulo, 1972.
- CARDOSO, Walcir. Syllable-final stops in Brazilian Portuguese English: acquisition and pronunciation instruction. In: SILVEIRA, Rosane; BAPTISTA, Barbara O.; KOERICH, Rosana D. (Ed.). *English interphonology – perception, production and effect of instruction*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008a, p. 155-174.
- \_\_\_\_\_. The optimization of codas via onset-nucleus sharing: evidence from a developing second language system. *Language research*, v. 44, n. 2, 2008b, p. 319-344.
- CARDOSO, Walcir; JOHN, Paul; FRENCH, Leif. The perception of sC onset clusters in second language phonology: a variationist perspective. In: BAPTISTA, Barbara O.; RAUBER, Andreia; WATKINS, Michael (Ed.). *Recent research in second language phonetics/phonology: perception and production*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2009, p. 203-233.
- CARDOSO, Walcir; LIAKIN, Denis. When input frequency patterns fail to drive learning: evidence from Brazilian Portuguese English. In: BAPTISTA, Barbara O.; RAUBER, Andreia; WATKINS, Michael (Ed.). *Recent research in second language phonetics/phonology: perception and production*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 2009, p. 174-202.
- CARLISLE, Robert S. Markedness and environment as internal constraints on the variability of interlanguage phonology. In: YAVAS, Mehmet. (Ed.) *First and second language phonology*. San Diego: Singular, 1994, p. 223-249.

- \_\_\_\_\_. The modification of onsets in a markedness relationship: Testing the interlanguage structural conformity hypothesis. *Language learning*, v. 47, n. 2, 1997, p. 327–361.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Rules and representations*. New York: Columbia University Press, 1980.
- CLEMENTS, George N.; KEYSER, Samuel J. *CV Phonology: a generative theory of the syllable*. Cambridge: M.I.T. Press, 1983.
- COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em português. In: BISOL, Leda (Org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996, p. 95-130.
- COMRIE, Bernard. Language universals and linguistic argumentation: a reply to Coopmans. *Journal of linguistics*, v. 20, n. 1, 1984, p. 155-163.
- CONSELHO EUROPEU. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições ASA, 2001. Disponível em: <[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)> Acesso em 25.09.2015.
- CORDER, Stephen Pit. The significance of learner's errors. *International review of applied linguistics in language teaching*, v. 5, n. 1-4, 1967, p. 161-170.
- \_\_\_\_\_. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International review of applied linguistics in language teaching*, v. 9, n. 2, 1971, p. 147-160.
- \_\_\_\_\_. 'Simple Codes' and the Source of the Second Language Learner's Initial Heuristic Hypothesis. *Studies in second language acquisition*, v. 1, 1978, p 1-10.
- \_\_\_\_\_. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- CROFT, William. *Typology and universals*. 2. ed. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2003.
- CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- ECKMAN, Fred R. On predicting phonological difficulty in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, v. 4, n. 1, 1981a, p. 18–30.
- \_\_\_\_\_. On the naturalness of interlanguage phonological rules. *Language learning*, v. 31, n. 1, 1981b, p. 195–216.
- \_\_\_\_\_. The Structural conformity hypothesis and the acquisition of consonant clusters in the interlanguage of ESL learners. *Studies in second language acquisition*, v. 13, n. 1, 1991, p. 23-41.
- EDWARDS, Jette G. Hansen; ZAMPINI, Mary L. *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Publishing, 2008.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- EPPERT, Franz; PLAUE, E.O. *Deutsch mit Vater und Sohn*. Ismaning: Hueber Verlag, 2000.
- FUDGE, Erik. C. Syllables. In: GOLDSMITH, John A. (Org.). *Phonological theory: The essential readings*. Cambridge: Blackwell, 1999, p. 370-391.
- GREISBACH, R. *Experimentelle Testmethodik in der Phonetik und Phonologie*. Untersuchungen zu segmentalen Grenzphänomenen im Deutschen. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2001.
- GREENBERG, Joseph. *Language universals with special reference to feature hierarchies*. Den Haag: Mouton, 1966a.
- \_\_\_\_\_. Some generalizations concerning initial and final consonant sequences. *Linguistics*, v. 18, 1966b, p. 5-34.
- HALL, Tracy Allan. Syllable Final Clusters and Schwa Epenthesis in German. In: EISENBERG, Peter; RAMERS, Karl H.; VATER, Heinz (Ed.). *Silbenphonologie des Deutschen*. Tübingen: Narr, 1992a, p. 208-245.

- \_\_\_\_\_. *Syllable structure and syllable-related processes in German*. Tübingen: Niemeyer, 1992b.
- \_\_\_\_\_. *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin: Walter de Gruyter, 2000.
- HANCIN-BHATT, Barbara; BHATT, Rakesh M. Optimal L2 syllables. *Studies in second language acquisition*, v. 19, n. 3, 1997, p. 331–378.
- HANSEN, J. G. Developmental sequences in the acquisition of English L2 syllable codas: a preliminary study. *Studies in second language acquisition*, v. 26, n. 01, 2004, p. 85-124.
- LADO, Robert. *Linguistic across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, 1957.
- LANGER, Kai D. *Kontrastive Phonetik Deutsch – Brasilianisches Portugiesisch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2010.
- LIN, Yuh-Huey. Syllable simplification strategies: a stylistic perspective. *Language learning*, v. 51, n. 4, 2001, p. 681-718.
- \_\_\_\_\_. Interphonology variability: sociolinguistic factors affecting L2 simplification strategies. *Applied linguistics*, v. 24, n. 4, 2003, p. 439–464.
- MACWHINNEY, Brian. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- MAJOR, Roy C. Paragoge and degree of foreign accent in Brazilian English. *Second language research*, v. 2, 1986, p. 53-71.
- \_\_\_\_\_. A model for interlanguage phonology. In: IOUP, Georgette L.; WEINBERGER, Steven H. (Ed.). *Interlanguage phonology: the acquisition of a second language sound system*. New York: Newbury House, 1987a, p. 101-124.
- \_\_\_\_\_. Variation in second language phonology. *Proceedings of the fourth annual eastern states conference on linguistics*, 1987b, p. 40–51.
- \_\_\_\_\_. Chronological and stylistic aspects of second language acquisition of consonant clusters. *Language learning*, v. 44, n. 4, 1994, p. 655-680.
- \_\_\_\_\_. Markedness in second language acquisition of consonant clusters. In: BAYLEY, Robert; PRESTON, Dennis R. (Org.). *Second language acquisition and linguistic variation*, Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1996, p. 75–96.
- \_\_\_\_\_. Interlanguage phonetics and phonology: an introduction. *Studies in second language acquisition*, v. 20, n. 2, 1998, p. 131-137.
- \_\_\_\_\_. *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.
- \_\_\_\_\_. Identifying a foreign accent in an unfamiliar language. *Studies in second language acquisition*, v. 29, n. 4, 2007, p. 539-556.
- MANGOLD, Max (Mitwirkender). *Duden: Aussprachewörterbuch: Wörterbuch der deutschen Standardausprache*. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1990.
- MATEUS, Maria Helena Mira. Onset of Portuguese syllables and rising diphthongs. In: *Proceedings of the Workshop on Phonology*, Coimbra, 1993, p. 93-104.
- MATEUS, Maria Helena Mira; D'ANDRADE, Ernesto. The syllable structure in European Portuguese. *DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 14, n. 1, 1998, p. 13-32.
- \_\_\_\_\_. *The phonology of Portuguese*. Oxford: University Press, 2000.
- MAYER, Ruth. *Vogais do português e do alemão*. Tese de Doutorado. FFLCH/USP. São Paulo, 1972.
- MORGRET, Stefanie. *Die Förderung phonetischer Kompetenzen durch den aktiven Einsatz von Musik im Unterricht DaF*. Eine empirische Studie am Beispiel von arabischen

- Studierenden in der Grundstufe (Sprachniveau A2). Tese de Doutorado. Universidade de Kassel, Kassel, 2015.
- MUKAI, Yûki. A interlíngua dos aprendizes brasileiros de língua japonesa como LE. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz (Org.). *Novas línguas - línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 221-243.
- NORRICK, Neal R. Subject area, terminology, proverb definitions, proverb features. In: HRISZTOVA-GOTTHARDT, Hrisztalina; VARGA, Melita A. (Org.). *Introduction to paremiology: a comprehensive guide to proverb studies*. Berlin: de Gruyter, 2014, p. 7-27.
- ODLIN, Terence. *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press, 1997 [1989].
- PEREIRA, Rogéria C. Kontrastive Phonologie und Phonetik Portugiesisch/Deutsch: eine Bestandaufnahme. In: *Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Göttingen: Wallstein Verlag, 2014, p. 80-82.
- \_\_\_\_\_. *Estratégias de reformulação da estrutura silábica complexa na interlíngua de aprendizes brasileiros do alemão como língua estrangeira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. *A corpora-based study of the development of EFL Brazilian learners' interlanguage from simplification to complexification in the light of systemic-functional grammar*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- RABELLO, Elizabeth Costa Camões. Aspectos suprasegmentais na oralidade do professor brasileiro de língua inglesa e autopercepções sobre seu discurso e sua prática de ensino. In: ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz (Org.). *Novas línguas - línguas novas: questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 77-106.
- RUTHERFORD, William E. Description and explanation in interlanguage syntax: state of the art. *Language learning*, v. 34, n. 3, 1984, p. 127-155.
- SATO, Charlene J. Phonological processes in second language acquisition: another look at interlanguage syllable structure. *Language learning*, v. 34, n. 4, 1984, p. 43-58.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. *International review of applied linguistics*, v. 10, n. 3, 1972, p. 209-231.
- \_\_\_\_\_. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman, 1992.
- SELKIRK, Elisabeth O. The Syllable. In: GOLDSMITH, John A. (Ed.). *Phonological theory: The Essential Readings*. Oxford: Blackwell, 1982/1999, p. 328-350.
- SILVA, Thais Cristóforo. *Dicionário de Fonética e Fonologia*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.
- SILVEIRA, Rosane. O papel desempenhado pelo tipo de tarefa e pela ortografia na produção de consoantes em final de palavra. *Revista de estudos da linguagem*, v. 15, n. 1, 2007, p. 147-180.
- \_\_\_\_\_. Uma Análise da Produção Acadêmica na Área da Interfonologia português-inglês. In: RAUBER, Andreia et al. (Org.). *The acquisition of seconds language speech: studies in honor of Professor Barbara O. Baptista*, Florianópolis: Insular, 2010, p. 3-19.
- TARONE, Elaine. Interlanguage as Chameleon. *Language learning*, v. 29, n. 1, 1979, p. 181-191.
- \_\_\_\_\_. Some Influences on the Syllable Structure of Interlanguage. *International review of applied linguistics*, v. 18, n. 2, 1980, p. 139-152.
- TRUJILLO, Cristina. *Die Rolle der Sonorität im phonologischen Fremdspracherwerb*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2001.

- VATER, Heinz. Zum Silben-Nukleus im Deutschen. In: EISENBERG, Peter; RAMERS, Karl H.; VATER, Heinz (Org.). *Silbenphonologie des deutschen*. Tübingen: Narr, 1992, p. 100-133.
- WIESE, Richard. *Silbische und lexikalische Phonologie*. Studien zum Chinesischen und Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer, 1988.
- \_\_\_\_\_. *The phonology of German*. Oxford: Clarendon, 1996.
- YU, Si-Taek. Silbeninitiale Cluster und Silbifizierung im Deutschen. In: EISENBERG, Peter; RAMERS, Karl H.; VATER, Heinz (Org.). *Silbenphonologie des deutschen*. Tübingen: Narr, 1992, p. 172-207.

*Recebido em 14 de março de 2018*  
*Aceito em 30 de julho de 2018*

# Influências interlinguais e estratégias de comunicação por aprendizes de alemão como terceira língua: análise de uma escrita comunicativa online

[Interlingual influences and communication strategies by learners of German as a third language: an analysis of an online communicative writing]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372236128>

Victor Almeida Tanaka<sup>1</sup>

Dörthe Uphoff<sup>2</sup>

**Abstract:** In this article, we ponder on the influences of previously learned languages on the process of learning German as a third language by Brazilian students. This influence can take place through intentional and self-controlled or unintentional linguistic transfers. When intentional, they are considered learning strategies and/or communication strategies, depending on the theoretical framework. Based on an empirical research conducted in 2017 and debates in the academic area around this subject (OXFORD 1990, 2011; BIMMEL e RAMPILLON 2000; SELINKER 1972, 2014; HUFSEISEN 2010), this article intends to analyze the strategies used by Brazilian students of German as a third language in an online chat, and also talk about the uncontrolled interlingual influences. The results obtained point to contrasts (1) between the types of strategies used by learners at different levels of learning and (2) between the languages that exerted more influences on them: more proficient learners used strategies that mobilized more elements of the target language (for example, circumlocutions), and were not influenced exclusively by their native language (only by L1 and L2 concomitantly or only by L2), as opposed to less proficient learners.

**Keywords:** learning strategies; communication strategies; German after English; German as third language, interlingual influence.

**Resumo:** Neste artigo, trazemos algumas reflexões a respeito da influência exercida por línguas anteriormente aprendidas no processo de aprendizagem de alemão como L3 por aprendizes brasileiros. Essas influências podem operar tanto por meio de transferências linguísticas intencionais, controladas pelos próprios aprendizes, quanto por transferências não intencionais. Dependendo do referencial teórico adotado, essas transferências intencionais são consideradas estratégias de aprendizagem e/ou de comunicação. Com base em uma pesquisa empírica realizada em 2017 e em alguns debates na área acadêmica em torno do assunto (OXFORD 1990, 2011;

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, 05508-010, Brasil. E-mail: victor.almeida.tanaka@usp.br

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, 05508-010, Brasil. E-mail: dorthe@usp.br





BIMMEL e RAMPILLON 2000; SELINKER 1972, 2014; HUFSEISEN 2010), este artigo tem como objetivo analisar as estratégias utilizadas por aprendizes de alemão como L3 em um chat online e refletir sobre as influências interlinguais exercidas sobre os aprendizes de forma não intencional. Os resultados obtidos apontam para contrastes (1) quanto ao tipo de estratégias utilizadas por aprendizes em diferentes níveis de aprendizagem e (2) quanto à língua da qual decorreram as influências não intencionais: aprendizes mais proficientes utilizaram estratégias que mobilizaram mais elementos da língua-alvo, como os circunlóquios, e não sofreram nenhuma influência exclusivamente da língua materna (apenas da L1 e da L2 concomitantemente ou apenas da L2), ao contrário de aprendizes menos proficientes.

**Palavras-chave:** estratégias de aprendizagem; estratégias de comunicação; alemão após inglês; alemão como terceira língua; influência interlingual.

## 1 Introdução

A posição do inglês como “língua franca” no cenário mundial traz consequências para o ensino de alemão em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Assim, predomina no país o ensino de inglês como primeira - quando não única - língua estrangeira na maioria das escolas públicas e privadas.<sup>3</sup> A partir dessa situação, a pesquisa científica brasileira na área de alemão como língua estrangeira passou a dar notável importância aos processos de ensino-aprendizagem de alemão como uma terceira língua, após o inglês (cf., por exemplo, BRITO 2007; JASINSKI 2008; SANTOS 2013; FERRARI 2014; GRILLI 2017), seguindo uma tendência internacional, por meio da qual termos como “Mehrsprachendidaktik”, “Tertiärsprachendidaktik” e “Deutsch nach Englisch” se solidificam como conceitos essenciais para investigar as idiosincrasias dos processos de ensino e aprendizagem desse idioma (cf. FUNK 2010; HUFSEISEN 2010; HUFSEISEN; MARX 2010).

Um aspecto importante nessa perspectiva de análise é a influência exercida pelos idiomas previamente aprendidos, que se manifesta através de transferências linguísticas observáveis nos enunciados expressos pelo aprendiz e que pode ser positiva ou negativa, consciente ou inconsciente. Uma ideia durante muito tempo hegemônica na área educacional foi a de associar essas transferências à distância tipológica entre as línguas (EDMONDSON; HOUSE 2006: 218). Dessa forma, as transferências positivas denotariam os casos em que as estruturas na língua-alvo e na língua anteriormente aprendida são equivalentes, levando a uma substituição bem-sucedida entre expressões de semelhança

---

<sup>3</sup> Não queremos, com essa afirmação, desmerecer o caráter plurilíngue do Brasil onde, devido à sua história como país de imigração, também continuam sendo adquiridos outros idiomas como primeira ou segunda língua, como é, por exemplo, o caso do alemão.

formal e equivalência semântica. Por outro lado, transferências negativas, ou interferências, seriam aquelas que levariam ao erro ou à incompreensão do enunciado, seja pela vã semelhança dos falsos cognatos ou pelo uso de expressões que se apoiam em estruturas da língua materna, mas revelam-se inusuais na língua-alvo.

Atualmente, entendemos que essas influências devem ser avaliadas levando-se em consideração seu efeito pragmático (EDMONDSON; HOUSE 2006: 222), isto é, mesmo que uma transferência linguística a nível morfológico, lexical ou sintático carregue algum desvio gramatical ou ortográfico, deve-se reconhecer seu valor dentro da situação em que foi empregada: se o objetivo comunicativo do aprendiz foi alcançado, se os interlocutores entenderam a mensagem, entre outros. Não se trata, portanto, de reconhecer somente a competência linguística do aprendiz, mas também a sua competência comunicativa, a qual, segundo Schneider (2010: 69),

[...] envolve diferentes aspectos do conhecimento (socio)linguístico como: saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, reportagens, entrevistas, conversação, e-mails, etc.); e, a despeito das limitações no conhecimento linguístico, saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação.

A questão da consciência pode ajudar a esclarecer os propósitos pragmáticos envolvidos nas ocorrências de transferência linguística. Ainda que muitas transferências sejam realizadas de forma automática e não controlada, alguns aprendizes recorrem conscientemente a outras línguas para lidar com algum obstáculo linguístico ou superar alguma lacuna no conhecimento em determinadas situações, priorizando o conteúdo daquilo que está sendo enunciado. Este é um dos recursos que chamamos de estratégia de comunicação.

O conceito de estratégia de comunicação está no centro de um debate acalorado na literatura acadêmica que se estende da década de 1970 até os dias atuais, como mostraremos mais adiante, contrapondo a opinião de diferentes especialistas (OXFORD 1990, 2011; BIMMEL; RAMPILLON 2000; BIMMEL, 2012; FAERCH; KASPER 1983; COHEN 1996; SELINKER 1972, 2014). Afirmção unânime em todas as perspectivas a serem apresentadas é a de que existem diversos tipos de estratégias que aprendizes podem desenvolver e que a transferência linguística tem um papel importante nesse conjunto.

Instigados por essas discussões, realizamos uma pesquisa empírica<sup>4</sup> com o objetivo de investigar os tipos de estratégias empregadas por estudantes de alemão com diferentes níveis de proficiência em uma situação comunicativa. Nosso interesse inicial foi descobrir se aprendizes iniciantes optam por um determinado tipo de estratégias, enquanto alunos em níveis mais avançados optam por outros, ou se não existem diferenças significativas quanto a seu uso. Paralelamente, procuramos também analisar os dados obtidos à luz da influência que línguas anteriormente aprendidas poderiam ter exercido sobre a performance do aprendiz. O estudo envolveu estudantes universitários brasileiros que aprendem o alemão como L3, sendo o primeiro idioma estrangeiro aprendido o inglês. Foram coletados e analisados indícios de transferências linguísticas, com foco nas considerações pragmáticas e no nível de consciência e intencionalidade com o qual as transferências foram produzidas, com o objetivo de responder às seguintes perguntas: 1) O uso (consciente) de estratégias tende a aumentar ou a diminuir de acordo com o nível de proficiência do estudante? 2) Considerando que existem diferentes tipos de estratégias, existe alguma diferença quanto ao(s) tipo(s) de estratégia(s) utilizada(s) por aprendizes mais proficientes? 3) Quais dessas estratégias podem estar relacionadas às línguas anteriormente aprendidas? Isto posto, é objetivo deste texto apresentar os dados coletados na pesquisa, as reflexões daí originadas e as respectivas conclusões que puderam ser inferidas.

Escrevemos este artigo entendendo as estratégias de aprendizagem como operações intencionais, tal como defendido por Oxford (2011) e Bimmel (2012). Compreendemos, porém, que as influências linguísticas não intencionais também podem trazer informações relevantes. Assim sendo, essas influências não intencionais foram também analisadas e quantificadas, conforme explicaremos melhor mais à frente.

A situação comunicativa escolhida para a pesquisa foi o chat online, visto que ele permite o registro escrito de uma situação comunicacional, e, em contrapartida, dispõe de características que o tornam singular diante de outros atos de escrita, sendo a principal delas sua efemeridade. Em uma produção escrita tradicional, segundo Spiegel (2011: 45), há a possibilidade do planejamento e da estruturação do texto, em oposição à produção oral, que opera sob a alternância dos turnos dos interlocutores entre falantes e ouvintes e sob a fugacidade das informações, como ocorre também no chat.

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma pesquisa de iniciação científica realizada entre novembro de 2016 e outubro de 2017, com financiamento pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O presente artigo foi estruturado da seguinte maneira: iniciaremos a apresentação do referencial teórico discorrendo a respeito da aprendizagem de uma terceira língua (L3), das estratégias de aprendizagem e das estratégias de comunicação, além de recuperarmos as principais discussões que vigoram nessa área de pesquisa e reforçarmos nosso posicionamento teórico. Em seguida, explicitaremos os procedimentos metodológicos que embasaram nossa pesquisa empírica, elucidando-os desde a seleção dos participantes até a definição das categorias de análise. Após esse segmento, daremos início à análise de dados propriamente dita, composta da descrição e quantificação das estratégias encontradas, bem como das reflexões daí decorrentes, havendo também uma subseção com foco nas influências linguísticas não intencionais. Por fim, apresentaremos nossas considerações finais e também novos questionamentos que pudemos depreender dos resultados da pesquisa.

## 2 Aprendizagem de L3 e Interlíngua

O ponto de partida para que possamos nos aproximar do objeto de estudo deste artigo é reconhecer a complexidade de um processo de aprendizagem de L3 e, portanto, recorreremos a um referencial teórico que considere essas particularidades. O “modelo de fatores” – no original, *Faktorenmodell* - proposto por Hufeisen (2010) se propõe a organizar os elementos de diversas ordens que atravessam os processos de aprendizagem de língua estrangeira, sistematizando o que se acrescenta a cada novo processo que se inicia. Segundo a autora, existem fatores de diversos tipos que vão se somando à experiência do aprendiz a cada nova língua aprendida. O processo de aquisição de primeira língua envolveria fatores neurofisiológicos (que incluem a capacidade geral de aquisição de língua e a idade do aprendiz, por exemplo) e fatores externos (o ambiente onde ocorre a aquisição, o tipo e a extensão do insumo linguístico que a criança recebe, além de outros fatores que ajudariam a constituir sua identidade linguística). No processo de aprendizagem da segunda língua, por sua vez, além dos aspectos já mencionados, adicionam-se fatores emocionais e cognitivos (HUFEISEN 2010: 202), como, por exemplo, motivação, distância entre a língua materna e a língua alvo, consciência linguística, consciência metalinguística, entre outros.

A partir da terceira língua, a autora ressalta o aparecimento do que ela chama de “fatores específicos da língua estrangeira” (*fremdsprachenspezifische Faktoren*), que são

formados por experiências na aprendizagem da segunda língua e que, quando bem-sucedidas, podem ser conscientemente repetidas pelo aprendiz - ou então evitadas, no caso de terem sido inapropriadas ou insuficientes (HUFEISEN 2010: 203). Como exemplos desses fatores específicos da língua estrangeira, Hufeisen cita a habilidade de transferência linguística e comparação com idiomas previamente aprendidos. A autora também relaciona a esses fatores a capacidade desenvolvida pelo aprendiz de avaliar sua própria aprendizagem, descobrindo as formas com as quais ele aprende melhor, no intuito de facilitar os processos de aprendizagem das línguas estrangeiras seguintes. A isso ela dá o nome de “estratégias de aprendizagem”. Hufeisen propõe a seguinte forma de visualização para seu modelo de fatores:

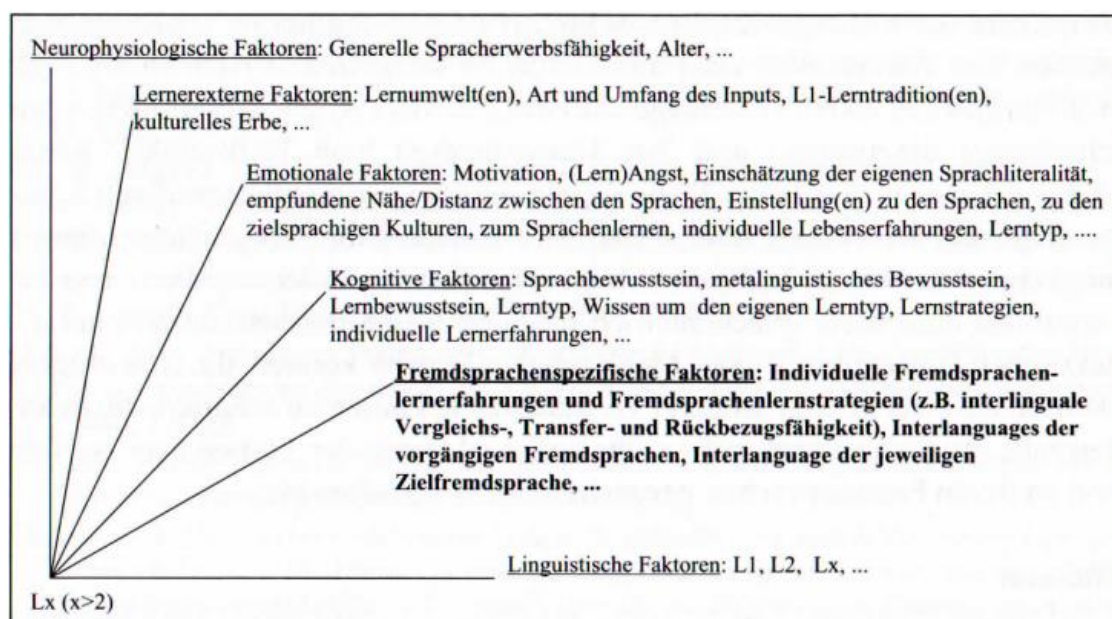


Fig. 1: Aprendizagem de uma Lx (x>2), fonte: Hufeisen (2010: 205)

Outro aspecto importante que Hufeisen (2010) relaciona aos fatores específicos de L3 é a interlíngua, um conceito inicialmente proposto por Selinker (1972) e muito discutido em estudos sobre aquisição de segunda língua desde então. Em 2014, Selinker faz um balanço dos quarenta anos de pesquisa que sucederam a seu artigo seminal, apresentando a seguinte definição do termo:

Interlíngua é aquele espaço linguístico-cognitivo que existe entre a língua nativa e a língua que uma pessoa está aprendendo. Interlínguas são línguas não-nativas que são criadas e faladas sempre que há contato linguístico. Pessoas criam interlíngua quando

tentam expressar significados em uma segunda língua. Interlínguas são altamente estruturadas e contém formas novas e originais. (SELINKER 2014: 223)<sup>5</sup>

Nessa retrospectiva, Selinker (2014: 227) também admite que sua famosa diferenciação entre estratégias de aprendizagem e de comunicação, inicialmente postulada por ele em 1972, se mostrou problemática ao longo do tempo. Na seção 4, apresentaremos alguns motivos pelos quais a separação estanque desses conceitos é contestada atualmente na literatura especializada. Antes, no entanto, discutiremos um aspecto crucial na definição de estratégia, que é a questão da consciência.

### 3 Definição de estratégia e a questão da consciência

De acordo com Bimmel (2012), não há, na literatura especializada, um consenso sobre como definir o conceito de estratégia: “Há especial controvérsia em torno da questão se estratégias são empregadas sempre *de forma consciente*. Para fins didáticos, contudo, a resposta a essa pergunta – e, com isso, a definição para o conceito de estratégia – não é nada negligenciável” (Bimmel 2012: 4, grifo no original).

Rebecca Oxford (2011: 12) define as estratégias de aprendizagem como ações ensináveis que aprendizes empregam para fins de aprendizagem – se são ensináveis, podem, portanto, ser conscientemente aprendidas. A posição da autora é a de que a consciência é um critério que pode ajudar a distinguir estratégias e habilidades (*skills*) (OXFORD 2011: 12). Essas habilidades são ações desenvolvidas e executadas de maneira automatizada e inconsciente pelos aprendizes, não podendo ser ensinadas. Revela-se, dessa forma, impossível dizer se uma ação é uma estratégia ou uma habilidade sem descobrir se ela foi produzida pelos aprendizes de modo automático ou se foi deliberadamente controlada.

Bimmel (2012) também segue por esse caminho, recuperando a definição de Westhoff (2001: 687), para quem as estratégias em si são planos de ação para se atingirem determinados objetivos, e concluindo que, como planos são, via de regra, conscientes, então decorre que estratégias de aprendizagem também o são.

Existem autores que divergem dessa ideia. É o caso, por exemplo, de Edmondson e House (2006: 229-390), que postulam que “as estratégias são operações cognitivas que

---

<sup>5</sup> Todas as traduções são de nossa autoria.

o aprendiz escolhe e utiliza, *conscientemente ou não*, com intenções e objetivos determinados” (grifo nosso). Faerch e Kasper (1983) definiram-nas como “planos *potencialmente* conscientes para lidar com o que se apresenta como um problema para um indivíduo na hora de alcançar determinado objetivo comunicativo” (FAERCH; KASPER 1983: 36; grifo nosso).

A nossa posição é a de considerar as estratégias de aprendizagem apenas como operações conscientes. Essa escolha viabiliza, no momento da análise de dados, um contraste entre transferências linguísticas conscientes e inconscientes, de forma a alcançar conclusões mais sólidas sobre as ações adotadas pelos estudantes de forma deliberada para atingirem seus objetivos comunicativos. No entanto, esse posicionamento implica também na necessidade de questionar o aprendiz sobre os motivos que o levaram a produzir um enunciado de determinada maneira. Como Selinker (2014: 231) enfatiza: “Precisamos saber o que as formas da interlíngua significam para os falantes dessa interlíngua que as produzem. O que falantes de interlíngua pretendem dizer em determinadas situações de performance quando utilizam palavras específicas?” Levamos esse aspecto em consideração em nossa pesquisa, ao fazer entrevistas com os participantes após a realização do chat para indagá-los sobre o que os levou a produzir sua interlíngua de determinada forma (cf. seção 5.2 para maiores detalhes).

## 4 Estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação

Na literatura especializada, encontramos diferentes propostas de classificação e subdivisão das estratégias. Conforme mencionamos anteriormente, Selinker (1972), em seu famoso artigo sobre interlíngua, dividiu o conceito em estratégias de aprendizagem e de comunicação, mas atualmente repensou sua posição. Naquela época, o autor argumentava que estratégias de comunicação serviam primordialmente para facilitar o uso da interlíngua (cf. SELINKER, 1972: 217, 219). Além de Selinker, Cohen (1996) publicou um dos estudos mais relevantes sobre o tema, sustentando a divisão entre estratégias de comunicação e de aprendizagem. De acordo com o autor,

estratégias de comunicação constituem um [...] subgrupo de estratégias de uso da língua, com foco em abordagens para transmitir informações significativas que são novas para o destinatário. Algumas estratégias podem ter ou não impacto na aprendizagem. Por exemplo, aprendizes podem usar um item lexical encontrado pela primeira vez em uma lição dada para comunicar um pensamento, sem qualquer intenção de aprender a palavra. (COHEN 1996: 3)

Outro caso interessante é da autora Rebecca Oxford, uma das principais pesquisadoras sobre o assunto das estratégias. Em suas obras, Oxford propôs e revisou sua própria classificação algumas vezes durante as últimas décadas. O esquema clássico proposto por ela em 1990 foi a divisão das estratégias nas seguintes subcategorias: estratégias cognitivas, metacognitivas, estratégias relacionadas à memória, afetivas, sociais e estratégias de compensação (OXFORD 1990). Essa última categoria equivale às chamadas estratégias de comunicação. A autora propôs essa denominação porque são, para ela, estratégias que ajudam os estudantes a suprirem lacunas deixadas pela falta de algum conhecimento.

Mais recentemente (OXFORD 2011), no entanto, a autora propôs um novo modelo, denominado “S<sup>2</sup>R”, que não estabelece mais fronteiras tão sólidas entre as subcategorias, optando por agrupá-las em três grandes dimensões, que abrigam estratégias e metaestratégias variadas que se complementam: as dimensões cognitiva, afetiva e sociocultural-interativa. Nessa obra, a autora (OXFORD 2011: 90) também frisa que “o modelo S<sup>2</sup>R rejeita uma dicotomia forte entre estratégias de aprendizagem e de uso”. A autora (ibid.: 91-92) levanta uma série de argumentos que se contrapõem a essa distinção: a aprendizagem da língua ocorre por meio da experiência; o uso ativo de informações aprendidas ajuda-as a permanecerem na memória de longo prazo, essencial para a aprendizagem; a comunicação mobiliza a consciência dos aprendizes em relação à sua fluência, exatidão e competência pragmática. Além disso, a comunicação possibilita a troca de informações e o recebimento de feedbacks.

Gostaríamos de nos posicionarmos a favor dessa visão e defendemos que as estratégias de comunicação (ou de “uso”) podem sim ser consideradas estratégias de aprendizagem, uma vez que é possível adquirir novos conhecimentos da língua-alvo por meio da interação, da produção de enunciados e/ou através da observação dos enunciados de um falante nativo para aprender novos vocábulos e estruturas linguísticas.

## 5 A pesquisa empírica

Nesta seção, apresentaremos as fases e os critérios que embasaram nossa pesquisa empírica, visando à produção de um *corpus* para análise das estratégias de comunicação utilizadas em uma interação escrita via chat online e outras influências interlinguais exercidas de forma inconsciente sobre os participantes. Os participantes da pesquisa



foram alunos de duas instituições de ensino superior brasileiras, cujos nomes serão omitidos neste artigo para garantir o anonimato e preservar a identidade dos participantes.

### 5.1 Seleção dos participantes

A situação comunicativa foi pensada a partir da condição de alemão como L3, após o inglês. Portanto, foram compostos dois grupos de aprendizes de alemão que já estudaram inglês. O primeiro grupo (Grupo 1) consistiu em três estudantes de alemão do centro de línguas de uma universidade paulista que estavam entre os níveis A2-B1 da língua alemã, mas já possuíam nível C1 em inglês. O Grupo 2 foi formado por dois estudantes do curso de Letras de outra universidade que optaram pela habilitação em alemão e, assim como o primeiro grupo, apresentavam nível C1 de proficiência em inglês, mas já possuíam nível B2-C1 em alemão, sendo, portanto, mais proficientes na língua-alvo do que o Grupo 1.

Esses níveis foram aferidos de acordo com os critérios do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR, cf. CONSELHO DA EUROPA 2001), que descreve as habilidades que caracterizam o desempenho linguístico-comunicativo em determinado nível de proficiência. Os potenciais participantes preencheram uma ficha com suas informações acadêmicas e hábitos de estudo e, com ela, uma tabela a respeito dos níveis que julgavam possuir em cada língua anteriormente aprendida. Um quadro resumido apresentando a divisão dos níveis de proficiência de acordo com o QEQR, bem como os principais descritores que os caracterizam, estavam disponíveis na própria ficha, para serem usados pelos respondentes.

Os participantes foram escolhidos com base nas respostas do questionário, pelas quais pudemos identificar os alunos que utilizavam mais estratégias de aprendizagem fora da sala de aula e, portanto, poderiam ser interlocutores potencialmente mais ativos em uma situação comunicativa como a que se propôs nesta pesquisa, além de levar em consideração os níveis de proficiência em alemão e inglês informados. Para confirmar a veracidade dos dados obtidos pela autoavaliação dos estudantes, contamos também com a colaboração das respectivas professoras das turmas, que os acompanhavam há alguns semestres e puderam contribuir com observações relevantes sobre seu desempenho linguístico em alemão e a postura de determinados alunos em sala - quais eram, por exemplo, mais participativos e ousavam com mais frequência no uso do idioma.

## 5.2 Procedimentos de coleta de dados

Após a seleção dos participantes, ocorreu a interação escrita em ambiente virtual. Os dois grupos tiveram acesso a computadores com internet dentro de suas respectivas instituições, para que pudessem acessar a plataforma de chat online designada. Em cada um dos locais, estava presente um dos pesquisadores para esclarecer as regras aos participantes e garantir que nenhum dicionário online e qualquer outra fonte de pesquisa seriam utilizados durante a interação. Em nenhum momento foi explicado aos participantes que o objetivo da interação era analisar as estratégias utilizadas, uma vez que a revelação dessa informação poderia alterar seus comportamentos durante o diálogo online.

Aos dois grupos, foi explicado que seria proposto um tema sobre o qual eles deveriam discutir, sempre guiados por algumas perguntas pré-definidas para instigar a conversa e a troca de opiniões. Para que o Grupo 1 não fosse prejudicado ao ser confrontado com um tema sobre o qual poderia não possuir vocabulário específico suficiente, um texto de apoio – uma matéria jornalística retirada do jornal alemão *Spiegel Online*<sup>6</sup> – foi disponibilizado a todos os participantes. A matéria escolhida era de fácil compreensão, possuía uma grande quantidade de imagens ilustrativas e discorria sobre um tema próximo da realidade dos dois grupos: o debate sobre o grafite e/ou a pichação enquanto arte e as medidas do então prefeito de São Paulo, João Dória, para lidar com esse assunto. A interação demorou cerca de 40 minutos.

A etapa seguinte, após a interação, consistiu no estudo do registro escrito da conversa e no levantamento de tudo que fosse indício de transferência interlingual, consciente ou não, e outras estratégias de comunicação. Para poder separar claramente as estratégias conscientes das transferências não intencionais, realizamos, poucos dias depois, entrevistas individuais com cada participante, durante as quais eles foram confrontados com seus enunciados e puderam explicar o que pretendiam expressar, ou qual raciocínio tentaram seguir para produzir determinados enunciados. As entrevistas foram realizadas à distância, por meio de chamadas de vídeo, e duraram cerca de trinta minutos. A partir disso, foi possível identificar o que foi expresso de forma deliberada, sendo, portanto, considerado uma estratégia de comunicação.

---

<sup>6</sup> SPIEGEL Online. *Graffiti in Sao Paulo: Krieg der Zeichen*. Disponível em <<http://www.spiegel.de/fotostrecke/graffiti-in-sao-paulo-krieg-der-zeichen-fotostrecke-147105.html>> (Acesso em 04.03.2018).

### 5.3 Perspectiva de análise

Para examinar os dados obtidos, diversas perspectivas de análise podiam ser adotadas. Recorrendo a Marx e Melhorn (2016), que apresentam quatro possíveis perspectivas de análise de enunciados da interlíngua de um aprendiz - (i) a análise de erros, (ii) a análise baseada em competências, (iii) a análise de perfil e (iv) “Rating” -, procuramos selecionar aquela que melhor ofereceria a oportunidade de explorar as ocorrências coletadas em suas potencialidades pragmáticas.

A análise de erros e a análise baseada em competências nos pareceram mais possíveis de serem adotadas no desenvolvimento dessa pesquisa, visto que não era nosso objetivo realizar uma pesquisa de teor avaliativo ou longitudinal<sup>7</sup>. O que as diferencia, contudo, é que a análise de erros não considera a dimensão produtiva dos erros, ou seja, não enxerga os erros e as transferências linguísticas de forma positiva e em seu potencial pragmático (MARX; MELHORN 2016: 301). A análise baseada em competências, por outro lado, permite que os desvios linguísticos sejam considerados também como estratégias de aprendizagem, servindo como indícios do processo de aprendizagem e da interlíngua dos aprendizes.

Adotamos, portanto, a análise baseada em competências, com a qual visamos a trabalhar o que os aprendizes puderam expressar durante a interação e como conseguiram realizar suas intenções comunicativas. Com isso, optamos por uma análise com teor descritivo: em vez de agrupar os erros e inferir as razões que podem ter levado os aprendizes a cometê-los, nos propomos a analisar a forma como os aprendizes conseguiram expressar aquilo que lhes surgia inicialmente como obstáculos.

### 5.4 Categorias

Para esta análise, a divisão dos resultados em categorias foi imprescindível, uma vez que somente por meio de uma sistematização sólida poderíamos obter dados também

---

<sup>7</sup> O método Rating (MARX; MELHORN 2016: 303) visa a avaliar características específicas pequenas (fonéticas, por exemplos) em grandes unidades linguísticas; geralmente feita por *experts*, utiliza-se de procedimentos e plataformas específicos para testar os enunciados com base em critérios pré-definidos (clareza, exatidão, adequação, etc.), possibilitando até que os resultados sejam dados em forma de escalas de avaliação. A análise de perfil (ibid.) se aprofunda em modelos de estágios de aprendizagem, podendo-se utilizar procedimentos padronizados para comparar os enunciados de aprendizes com o intuito de obter informações sobre seu desenvolvimento individual de aprendizagem no contexto de situações semelhantes.

quantitativos, que enriqueceriam a análise contrastiva entre os dois grupos. Segundo Marx e Melhorn (2016: 300), as categorias de análise dos resultados coletados podem ser estabelecidas anteriormente à coleta (análise racionalista) ou formuladas de acordo com os dados obtidos (análise empírica). Nossas categorias foram construídas após a coleta, tendo em vista as ocorrências encontradas no *corpus* e as classificações das estratégias de aprendizagem e comunicação propostas por Bimmel e Rampillon (2000), Oxford (1990; 2011) e Faerch e Kasper (1983).

Assim, construímos o seguinte sistema de classificação das estratégias:

Estratégias de redução	Redução de ideias
	Uso de palavras “vazias”
Estratégias de realização	Transferência interlingual
	Empréstimos
	Invenção de palavras
	Uso de circunlóquios ou sinônimos
	Solicitação de ajuda
	Pedido de verificação

Quadro 1: Estratégias de redução e de realização

As categorias de análise serão descritas detalhadamente na seção seguinte, com base em ocorrências concretas encontradas no *corpus*. Nesse momento, vale ressaltar que quase todas as categorias podem ser encontradas tanto em Oxford (1990) quanto em Bimmel e Rampillon (2000), ainda que algumas recebessem denominações distintas. Decidimos por não utilizar a nova classificação proposta por Oxford (2011) por considerar que a sistematização anterior se adequa melhor aos propósitos específicos da nossa análise, visto que as fronteiras sólidas entre os diferentes tipos de estratégias ajudavam a organizar melhor as ocorrências colhidas do *corpus*.

Ademais, a divisão entre estratégias de realização e estratégias de redução, também presente na nossa sistematização de categorias, foi trazida do modelo de Kasper (1982). Rodrigues (1999: 15), debruçando-se sobre essa distinção, explica que

As estratégias de comunicação [...] são regidas ou por um comportamento de evitamento (avoidance behaviour) ou por um comportamento de realização (achievement behaviour) na solução de problemas de comunicação. Partindo desta divisão, haveria então as *estratégias de redução* (reduction strategies) e as *estratégias de realização* (achievement strategies). Entre estratégias de evitamento encontram-se por exemplo evitamento do tópico, abandono da mensagem e substituição do significado; já entre as estratégias de realização, troca lingüística, transferência inter- e intralingual, caracterização da palavra, entre outras. (grifos nossos)

A inclusão dessa oposição nos pareceu mais uma oportunidade para enriquecer a análise contrastiva entre os dois grupos de alunos.

## 6 Análise de dados

Nessa seção, apresentaremos dados do corpus de acordo com as categorias estabelecidas anteriormente. Além disso, faremos uma análise quantitativa da frequência das ocorrências para cada tipo de estratégias, comparando o uso de estratégias entre o grupo menos proficiente (Grupo 1) e mais proficiente em alemão (Grupo 2). Finalmente, examinaremos também as influências interlinguais não intencionais, diferenciando-as de acordo com o idioma (inglês e/ou português) que serviu de base para a transferência.

### 6.1 Redução de ideias

Essa estratégia é ativada quando os aprendizes, ao depararem-se com uma lacuna lingüística, optam por encurtar sua sentença, simplificando ideias e utilizando menos palavras. Tomamos como exemplo a seguinte sentença, formulada por um participante do Grupo 1:

- (1) Ich denke dass **Doria war zu stark**<sup>8</sup>. Zum Beispiel, er hat die schöne Graffiti auf der “23 de Maio” geputzt. (Participante 1B)<sup>9</sup>

Em uma tradução livre: “Eu acho que Doria foi muito forte. Por exemplo, ele limpou os lindos grafites da ‘23 de Maio’”. Durante a entrevista, o participante explicou

<sup>8</sup> Marcaremos em negrito os trechos dos exemplos que pretendemos focar na análise. Com exceção desse acréscimo, os todos os trechos serão reproduzidos como se apresentam no *corpus* original.

<sup>9</sup> Os participantes identificados como 1A, 1B e 1C integraram Grupo 1, menos proficiente, enquanto os participantes 2A e 2B compuseram o Grupo 2.

que, na verdade, ele quis expressar que a ação de Dória foi muito forte, muito dura. Não sabendo como expressar “a ação de Doria”, o participante reduziu o sintagma apenas a “Doria”. O adjetivo utilizado por ele foi “stark”, que realmente significa “forte”, mas, assim como em português, pode assumir conotação positiva ou negativa, de acordo com o contexto em que está inserido. Assim expressar que “Doria foi forte” revela-se como uma sentença um tanto nebulosa, dotada de ambiguidade.

## 6.2 Uso de palavras “vazias”

Essa categoria consiste na substituição de uma palavra por outra, que conscientemente não expressa o que os aprendizes querem dizer, com o objetivo prioritário de concluir a oração, mesmo que isso implique em uma espécie de esvaziamento proposital de seu significado original para cobrir a falta do termo pretendido.

- (2) Ich habe eine Forschung gelesen, die sagt, dass Schmiererei oft mit Gewalt und Krime zu tun hat. Wie NYC und LA in 1990. Sie haben Schmiererei verboten, und die Stadt war mehr **Gesund** [sic], wenige Gewalt. (Participante 1B)

O participante do Grupo 1 expressou: “Eu li uma pesquisa que diz que pichação frequentemente tem a ver com violência e crime. Como em NYC e LA em 1990. Eles proibiram a pichação e a cidade estava mais saudável, menos violenta”. Na entrevista, o participante revelou que queria expressar que a cidade estava mais segura, porém não se lembrava do adjetivo equivalente em alemão (“sicher”). Consciente de que precisava dizer algo para completar a oração, optou pelo primeiro adjetivo que lhe surgiu à mente, que foi “gesund” (em português, “saudável”). Assim, diferente do primeiro caso, no qual a palavra implicava em uma certa ambiguidade, mas abrangia o valor semântico pretendido, aqui foi deliberadamente escolhido um termo cujos valores semânticos possíveis não substituem o que se pretendia expressar.

## 6.3 Transferência linguística

Como o próprio nome já revela, a transferência linguística é caracterizada pela transferência de elementos de outras línguas previamente aprendidas, com o objetivo de preencher a lacuna no conhecimento dos aprendizes. Essa transferência pode ser operada em nível morfológico, lexical ou sintático e não necessariamente se apresenta na transferência literal de um termo de uma língua para outra. Em vez disso, pode haver uma combinação de elementos prefixais e sufixais de um idioma sob a lógica da língua-alvo

ou vice-versa, ou expressões incomuns na língua-alvo que foram literalmente “traduzidas” da língua anterior, como é o caso abaixo:

- (3) Ich denke, Graffiti und “Pichação” sind beide Kunst, **im Sinn, dass** beide Ausdruckformen sind, die eine Sozialbedeutung haben (Participante 2B)

Esse participante do Grupo 2 quis expressar que “Graffiti e pichação são ambos arte, no sentido de que ambos são formas de expressão que possuem um significado social”. O foco aqui recai sobre o “im Sinn, dass”, utilizado como “no sentido de que”. Sem saber como exprimir essa estrutura na língua-alvo, o participante optou por reproduzir a expressão da língua portuguesa em sua literalidade, utilizando o substantivo “Sinn” (o equivalente para “sentido”) e a conjunção “dass”, que adquire o sentido de “que” ou “de que”. Entretanto, essa construção não é usual no alemão. “No sentido de que” não possui uma forma equivalente e inteiramente intercambiável no léxico da língua-alvo do aprendiz. Admitindo, portanto, que se trata de uma locução explicativa, uma alternativa possível seria utilizar conjunções explicativas do alemão (“weil”, “denn”). Nessa oração, especificamente, as conjunções conseguiriam comunicar o que o participante pretendia.

#### 6.4 Empréstimos

Diferente da transferência linguística, o empréstimo opera pelo emprego de um termo na língua materna em sua integralidade, sem tentativas de traduzi-lo ou de torná-lo formalmente mais parecido com a língua estrangeira.

- (4) Ich mag Graffiti und ja, ich denke, dass Graffiti Straßenkunst ist. Für mich, Graffiti ist **“Quadros de arte”** ähnlich, aber es ist auf die Straße, und nicht in einer Galerie. (Participante 1B; aspas no original)

Essa sentença, em português, significa: “Eu gosto de grafite e sim, eu acho que grafite é arte de rua. Para mim, grafite é parecido com quadros de arte, mas é na rua e não em uma galeria”. Mais do que uma transferência, o aprendiz optou por reproduzir um termo do português sem alterações, apenas colocando-o entre aspas para indicar que não conhecia um termo correspondente em alemão.

#### 6.5 Invenção de palavras

As palavras podem ser cunhadas com base em conhecimentos da língua-alvo ou com base naquilo que os aprendizes trazem de outros idiomas.

- (5) Es ist besser, in einer **Schmierereifrei** Stad zu leben. (Participante 1B)

Nesse exemplo, que pode ser traduzido como “É melhor viver em uma cidade livre de pichações”, foi criada a palavra “Schmierereifrei” por meio da junção de duas palavras alemãs, o que é um processo particularmente comum no idioma: Schmiererei (“pichação”) e o adjetivo “frei” (“livre”). Em alemão, tal adjetivo pode ser utilizado como sufixo, constituindo termos como “arbeitsfrei” (“livre de trabalho”), “schmerzfrei” (“livre de dor”) e “akzentfrei” (“livre de sotaque”), que realmente existem e são amplamente utilizadas pelos falantes de alemão. É com base na observação de fenômenos dessa ordem que muitas palavras são criadas na interlândia dos aprendizes, seja por uma generalização das regras da língua-alvo consciente ou não.

- (6) aber ein historisches Gebäude, zum Beispiel, hat eine andere Bedeutung: es ist ein Teil von der Geschichte, die allen **“zugangbar”** sein muss. Ich meine man muss mehr aufpassen, als würde man, mit einem Itau-Gebäude... (Participante 2B, aspas no original)

Outro exemplo bem interessante foi a criação do adjetivo “zugangbar”, que significaria acessível, por meio da junção do substantivo “Zugang” (“acesso”) e o sufixo “-bar”, muito conhecido por aprendizes brasileiros de alemão por geralmente substituir os sufixos em português que terminam em “-vel”. Esse adjetivo em alemão é “zugänglich”. O participante, portanto, quase expressou o vocábulo pretendido, uma vez que o sufixo “-lich” também é muito utilizado para formar adjetivos.

## 6.6 Uso de circunlóquios

Circunlóquio é o termo utilizado para designar o processo de utilizar palavras excedentes para exprimir algo de modo indireto ou para garantir que o enunciado foi realmente bem esclarecido. Uma metáfora constantemente utilizada na literatura especializada para se referir a esse processo (OXFORD 2011: 90) é a de “falar ao redor” daquilo que se quer expressar, tentando se aproximar cada vez mais do significado pretendido. Como exemplo, retomamos uma sentença que já foi comentada anteriormente:

- (2) Ich habe eine Forschung gelesen, die sagt, dass Schmiererei oft mit Gewalt und Krime zu tun hat. Wie NYC und LA in 1990. Sie haben Schmiererei verboten, und die Stadt war mehr Gesund, **wenige Gewalt**. (Participante 1B)

Consciente de que a substituição do termo “segura” pelo adjetivo “saudável” não conseguiria satisfazer totalmente as necessidades do que desejava exprimir, o participante adicionou também a informação “wenige Gewalt” (“menos violenta”), ou seja, adicionou



o antônimo da palavra que ele visava originalmente alcançar, para garantir que, com a combinação dessas duas estratégias, o item lexical faltante seria compreendido pelos interlocutores.

### 6.7 Quantificação das estratégias linguísticas utilizadas

Dentre todas as ocorrências significativas (estratégias e influências linguísticas não intencionais) que observamos nos enunciados do Grupo 1 (menos proficiente), foram identificadas 8 estratégias (29% das ocorrências coletadas desse grupo, que totalizam 27). Dessas 8 estratégias, 3 podem ser classificadas como estratégias de redução, enquanto as outras 5 se configuram como estratégias de realização, dividindo-se entre as seguintes categorias: 1 solicitação de ajuda, 1 pedido de verificação, 1 empréstimo, 1 circunlóquio e 1 invenção de palavra baseada nas regras da língua alemã.

Quanto ao Grupo 2, foram coletadas 14 ocorrências significativas, das quais foram identificadas 7 estratégias (50%), a saber: 3 usos de circunlóquios, 1 invenção de palavra, 1 empréstimo e 2 transferências linguísticas.

Para melhor visualização dos dados acima quantificados, os dispomos nos seguintes quadros:

	<b>Total de ocorrências significativas (estratégias; interferências linguísticas não intencionais)</b>	<b>Estratégias de comunicação (%)</b>	<b>Interferências linguísticas (%)</b>
<b>Grupo 1</b>	27	29%	71%
<b>Grupo 2</b>	13	53,8%	46,2%

Quadro 2: Total de ocorrências significativas dos Grupos 1 e 2

<b>Estratégias de redução</b>	<b>Grupo 1 (total de 9 estratégias)</b>	<b>Grupo 2 (total de 7 estratégias)</b>
Redução de ideias	2	0
Palavra vazia	1	0
<b>Subtotal</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

<b>Estratégias de realização</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
Transferência linguística	1	2
Empréstimos	1	1
Invenção de palavras	1	1
Uso de circunlóquios	1	3
Solicitação de ajuda	1	0
Pedido de verificação	1	0
<b>Subtotal</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

Quadro 3: Quantificação das estratégias de redução e realização por cada grupo

O primeiro ponto a se observar no Quadro 2 é que o número de estratégias utilizadas pelo grupo mais proficiente é maior: 50% das ocorrências do Grupo 2 são estratégias, enquanto apenas 29% das ocorrências do Grupo 1 o são. Ademais, quase 50% das estratégias utilizadas pelo Grupo 1 foram de redução, enquanto o Grupo 2 não utilizou nenhuma - ao contrário, quase metade de suas estratégias pode ser classificada como circunlóquios, notadamente a mais complexa de todas as estratégias listadas acima, visto que consiste em tentar resolver os problemas comunicativos com base em uma maior articulação da língua-alvo.

Apesar de haver uma categoria própria para a transferência linguística, é válido recordar que outras categorias também permitem articulação de conhecimentos de outras línguas - como o empréstimo, que se vale justamente da transferência literal e sem qualquer tipo de modificação de itens lexicais de outras línguas, e a invenção de palavras, que pode seguir uma lógica intra- ou interlingual. As duas invenções de palavras coletadas, identificadas acima pelos números (5) e (6), seguem uma lógica intralingual. Todas as invenções de palavras que utilizam elementos de outros idiomas foram não intencionais, não podendo ser contabilizadas na quantificação de estratégias dos quadros acima, mas em outros números, que serão apresentados agora.

## 6.8 Influências interlinguais não intencionais

Somando-se as estratégias que articulam elementos de outras línguas (transferências linguísticas, empréstimos e invenção de palavras) e contrastando essa soma com as transferências linguísticas não intencionais, é possível perceber outra diferença: as

transferências linguísticas não intencionais possuem uma recorrência consideravelmente maior. Em relação ao Grupo 1, por exemplo, percebemos 2 transferências linguísticas intencionais diante de 18 não intencionais. Em relação ao Grupo 2, encontramos 3 transferências linguísticas intencionais em oposição a 10 não intencionais.

	<b>Estratégias de comunicação que articulam elementos de outras línguas (transferências e empréstimos)</b>	<b>Transferências linguísticas não intencionais</b>
<b>Grupo 1</b>	2	18
<b>Grupo 2</b>	3	10

Quadro 4: Influência interlinguais conscientes e inconscientes

As ocorrências que não se enquadram como estratégias são todas invenções de palavras e transferências linguísticas produzidas sem o controle do aprendiz, decorrentes da influência inconsciente de línguas previamente aprendidas.

No caso de aprendizes de terceira língua, é válido lembrar que essas influências podem vir da L1, da L2 ou podem decorrer de uma influência conjunta de ambas as línguas. Isso é possível porque determinadas construções ou itens lexicais, por disporem de semelhança formal no inglês e no português, podem ser aplicados de forma não controlada na língua-alvo. Citamos, como exemplo, a ocorrência **in meiner Meinung**, expressa por um participante do Grupo 2, que, apesar de ter tido o cuidado de utilizar a declinação correta, baseou-se na construção sintática do inglês e do português (“in my opinion” ou “em minha opinião”), enquanto no alemão a forma equivalente se traduz por “meiner Meinung nach”. No Grupo 1, por outro lado, destacamos a utilização dos itens **demokratik, Politik** (utilizado como adjetivo) e **Krime** (empregado como substantivo, equivalente a “crime” do português e do inglês), que operam por meio da adoção da letra K em substituição à letra C.

Como mostra o Quadro 5 abaixo, a maior parte dessas transferências não intencionais realizadas pelo Grupo 1 esteve relacionada à L1 e à L2 concomitantemente (44%), seguidas de transferências realizadas sob influência somente do português (33%) e, por fim, somente do inglês (22%).

Influências não intencionais	Grupo 1 (18 influências)	Grupo 2 (10 influências)
Do inglês e do português	44,45%	57,15%
Somente do inglês	22,22%	42,85%
Somente do português	33,33%	0

Quadro 5: Origem das transferências não intencionais utilizadas pelos grupos 1 e 2

Como exemplos de transferências exclusivamente do inglês, destacamos **wichtigest** (uma tentativa de se reproduzir o superlativo “o mais importante” através da união do adjetivo alemão “wichtig”, que significa “importante”, e do sufixo “-est”, que corresponde ao superlativo do inglês, enquanto em alemão o sufixo correspondente seria “-ste(n)”, o que resultaria em “wichtigsten”) e **Gebilden** (o participante afirmou na entrevista que desejava expressar “Gebäude”, que significa “prédio” em alemão, mas após refletir sobre o que foi escrito, acreditava que podia ter associado o termo à palavra em inglês, “building”).

No Grupo 2, a maior parte das influências não intencionais também pode ser creditada a ambas as línguas (57,14%), sendo seguida por influência decorrentes somente do inglês (42,85%). Por fim, não houve nenhuma influência exercida somente pelo português. Inferimos, portanto, que o Grupo 2 em nenhum momento foi influenciado inconscientemente por conhecimentos exclusivos da língua materna, como foi perceptível no caso do Grupo 1.

Logo, o Grupo 2 não só utilizou mais estratégias ativas de solução de problemas, optando por circunlóquios e tentativas de esclarecimento baseados na língua-alvo, como também se apoiou de forma automatizada mais em conhecimentos da L2 do que da L1, ao contrário do Grupo 1.

Gostaríamos de finalizar esta seção reforçando que, durante a entrevista, os participantes deixaram claro que pensavam estar expressando esses termos de acordo com a norma culta do alemão, estando essas ocorrências de invenção de palavras fora de seu controle e de sua intenção. Por esse motivo, voltamos a repetir, essas ocorrências não foram contabilizadas como estratégias de aprendizagem, cujas intenções e deliberações por parte do aprendiz precisam ser claras e bem delineadas.

## 7 Considerações finais

A presente pesquisa foi realizada com um número reduzido de participantes. Além disso, há de se considerar também que os estudantes que acompanhamos possuem suas particularidades, estão inseridos em contextos de ensino específicos e, como qualquer estudante de línguas, também trazem suas crenças que individualizam sua aprendizagem. Por isso, acreditamos que seria apressado generalizar os resultados e formular conclusões mais abrangentes sobre o uso de estratégias de comunicação e influências interlinguais. No entanto, julgamos que, das análises empreendidas neste estudo, podem derivar novas hipóteses sobre a aprendizagem de LE que precisam ser verificadas em outras pesquisas, com escopo maior, para averiguar se elas podem ser expandidas a outros casos e contextos. Desse modo, gostaríamos de chamar a atenção para os seguintes resultados da nossa investigação:

Primeiro, pôde ser inferido que os alunos em nível mais avançado utilizaram mais estratégias de realização, enquanto os alunos menos proficientes adotaram mais estratégias de redução, o que pode ser relacionado à crescente segurança que o estudante desenvolve durante sua trajetória de aprendizagem de língua estrangeira. Assim, o contraste entre o número de estratégias de redução e de realização utilizadas pelos dois grupos indica que, durante o processo, essa segurança que passa a mediar a relação do aprendiz com a língua-alvo se reflete no tipo de estratégias que ele utiliza durante esse percurso.

Em segundo lugar, é possível depreender que essa segurança que o aprendiz começa a cultivar durante seu processo de aprendizagem também se torna um fator determinante para que ele possa se aventurar e se arriscar mais pelos aspectos intralinguais dessa língua - deixando de lado um pouco os recursos interlinguais -, realizando hipóteses com prefixos e sufixos da própria língua-alvo, testando palavras e criando novos termos com o objetivo de se fazer entender. Isso pode ser notado no uso de circunlóquios, que se apresentou mais comumente entre os aprendizes mais proficientes. Essa experimentação na língua-alvo, inclusive, não fica restrita ao nível da sintaxe, mas também ocorre no nível morfológico, como vimos nas ocorrências **Schmierereifrei** e **zugangbar**.

Em terceiro lugar, as influências interlinguais não intencionais foram consideravelmente mais recorrentes do que as transferências intencionais, o que foi

observado em todos os participantes, independente do nível de proficiência. Isso se relaciona com a afirmação de Selinker (2014: 229) de que falantes não-nativos com sintaxe gramaticalizada complexa ainda possuem sistemas fonéticos, sintáticos, semânticos e pragmáticos divergentes. Afinal, como Selinker (2014) pontua em todo seu texto, a interlíngua se desenvolve, mas continua se mantendo como um sistema idiossincrático próprio. Podemos relacionar esse resultado também com o modelo de fatores de Hufeisen (2010) que apresenta a transferência linguística como um dos fatores específicos da aprendizagem de línguas, estando presente em diferentes momentos de qualquer processo de aprendizagem.

Acreditamos que os resultados de nossa pesquisa contribuem também para o reconhecimento da necessidade do ensino de estratégias na sala de aula, um aspecto importante na metodologia de ensino. Afinal, a apropriação de estratégias de comunicação mobiliza não somente conhecimentos linguísticos, mas outras esferas do saber sem as quais não é possível desenvolver a competência comunicativa. Além disso, Schäfer (2013), investigando o papel da gramática aos olhos de alunos de alemão, afirma que os estudantes perpassam seu processo de aprendizagem carregados de crenças, que também são decisivos para sua aprendizagem, exercendo influência sobre sua performance na língua-alvo. Segundo a autora, “para atuar sobre as crenças é também imprescindível que se ceda espaço nas aulas para os alunos tomarem contato e testarem novas estratégias de aprendizagem” (SCHÄFER 2013: 211).

Por fim, gostaríamos de reforçar a posição de Oxford (2011) e afirmar que as estratégias de comunicação não servem somente para movimentar a interlíngua, mas também para proporcionar novos conhecimentos. O alemão dispõe de procedimentos de formação de palavras muito produtivos, de acordo com os quais podemos unir palavras e formar outras totalmente novas, muitas vezes únicas e sem equivalência em outros idiomas. Portanto, é exatamente por esse caminho que o aprendiz se faz entender: tecendo hipóteses e juntando palavras que, vez ou outra, podem formar vocábulos que realmente existem - ou que não existem, mas acabam atendendo melhor às intenções do aprendiz do que qualquer outro termo, como foi o caso do uso de **Schmierereifrei** -, configurando processos autônomos de expressão de palavras com as quais nunca se teve contato. A criatividade do aprendiz no trabalho com a língua é algo que, desde o início do processo de aprendizagem, deve ser incentivado, não só para que nós, professores e pesquisadores, possamos apreender o que está presente na interlíngua dos aprendizes, mas para que desde

o início eles se sintam capazes de se apoderar da língua, experimentá-la e articulá-la com outros conhecimentos, pois acreditamos que seja este o caminho para uma real apropriação de um idioma - e de qualquer outro conhecimento que um dia, porventura, tentemos adquirir.

## Referências bibliográficas

- BIMMEL, P. Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, n. 46, 2012, p. 3-10.
- \_\_\_\_\_; RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München/Berlin: Langenscheidt, 2000.
- BRITO, P. *Aprendizagem de mais de uma língua estrangeira: A influência da língua precedente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- COHEN, A. D. *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Working paper. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis, MN, 1996. Disponível em: <<http://carla.umn.edu/resources/working-papers/documents/SecondLanguageLearningUseStrategies.pdf>> Acesso em 10.03.2018.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
- EDMONDSON, W. J.; HOUSE, J. Lersprachenanalyse. In: \_\_\_\_\_. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2006, p. 214-237.
- FAERCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: \_\_\_\_\_ (org.). *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983, p. 21-60.
- FERRARI, B. A influência do inglês no processo de ensino/aprendizagem de alemão por aprendizes brasileiros de terceiras línguas: Abordagens e métodos de investigação. *Pandaemonium Germanicum*, v. 17, n. 24, 2014, p. 175-197.
- FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: KRUMM, H. et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 943-944.
- GRILLI, M. A abordagem contrastiva no ensino de alemão após inglês e os desafios da graduação em Letras. In: UPHOFF, D. et al. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 145-167.
- JASINSKI, P. Transferência lexical na aquisição de terceira língua. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- HUFEISEN, B. Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens - Faktorenmodell 2.0. In: BOGNER, A.; EHLICH, K.; EICHINGER, L. (org.). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, Band 36: Intercultural German Studies. München: Iudicium, 2010, p. 200-207.
- \_\_\_\_\_; MARX, N. Mehrsprachigkeitskonzepte. In: KRUMM, H. et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, v. 1. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, p. 826-832.
- KASPER, G. Kommunikationsstrategien in der interimsprachlichen Produktion. *Die Neueren Sprachen*, v. 8, n.6, 1982, p. 578-600.
- KRASHEN, S. D. The Monitor Model for Second-Language Acquisition. In: GINGRAS, R. C. (org.) *Second-Language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1978, p. 1-26.

- MARX, N.; MELHORN, G. Analyse von Lernaltersprache. In: CASPARI, D. et al. (org.) *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2016, p. 297-306.
- OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Teaching and researching language learning strategies*. London: Pearson Education, 2011.
- RODRIGUES, C. Estratégias de comunicação em uma língua estrangeira. A perspectiva da sala de aula. *Linguagem & Ensino*, v. 2, n. 1, 1999, p. 11-35.
- SANTOS, G. *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- SCHÄFER, A. C. A gramática alemã sob a perspectiva de seus aprendizes: crenças discentes e estratégias de aprendizagem. *Pandaemonium Germanicum*, v. 16, n. 21, 2013, p. 190-213.
- SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v. 5, n. 1, 2010, p. 68-75.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, 1972, p. 209-231.
- \_\_\_\_\_. Interlanguage 40 years on. Three themes from here. In: HAN, Z.; TARONE, E. *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2014, p. 221-246.
- SPIEGEL, C. Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: BEHRENS, U.; ERIKSSON-HOTZ, B. *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Bern: hep verlag, 2011, p. 35-54.
- SPIEGEL Online. *Graffiti in Sao Paulo: Krieg der Zeichen*. Disponível em <<http://www.spiegel.de/fotostrecke/graffiti-in-sao-paulo-krieg-der-zeichen-fotostrecke-147105.html>> Acesso em 04.03.2018.
- WESTHOFF, G. Lernstrategien - Kommunikationsstrategien - Lerntechniken. In: BURKHARDT, A; STEGER, H; WEIGAND, H. (orgs.) *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Bd. 19.1. Berlin/New York: de Gruyter, 2001, p. 684-692.

Recebido em 14 de março de 2018

Aceito em 17 de junho de 2018



# Mediation in Teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals

[Sprachlernberatung im Teletandem: von *face-to-face* Interaktionen zu reflexiven Lerntagebüchern]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372236153>

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista<sup>1</sup>  
Ana Cristina Biondo Salomão<sup>2</sup>

**Abstract:** The collaborative context of language learning in Teletandem (TELLES; VASSALLO 2006) involves the principles of autonomy, reciprocity and separation of languages, as well as the mediation of the partnerships (in Vygotskian terms). This article aims to discuss the formats of teletandem mediation, by focusing on the strategies used to reconcile the management of interactions (SALOMÃO 2008) through reflective journals in our specific educational context. This qualitative investigation is based on the analysis of a corpus of reflective journals produced after teletandem sessions by Brazilian students and the feedback offered by the mediators. The Brazilian participants wrote journal entries after practicing teletandem with speakers of the following foreign languages: English, German, Italian, and Spanish. They address a wide range of topics, covering aspects of technology, foreign language learning, methodological issues, as well as comments on the relationship with their partners. The data suggest great potential of the journals and the feedback for participants, mediators and coordinators to evaluate specific issues of collaborative language learning in the teletandem, as well as other relevant aspects for the pedagogical supervision of the project.

**Keywords:** foreign language learning; Teletandem; mediation; reflective journals.

**Zusammenfassung:** Der kollaborative Kontext des Sprachenlernens im Teletandem (TELLES; VASSALLO 2006) basiert auf den Prinzipien der Autonomie, der Gegenseitigkeit und der Einsprachigkeit sowie auf der Sprachlernberatung oder *Mediation* der Partnerschaften (in der Perspektive Vygotskys). Dieser Artikel behandelt die Möglichkeiten der Sprachlernberatung im Teletandem und die in unserem spezifischen Bildungskontext verwendeten Strategien für die pädagogische Betreuung der Tandeminteraktionen (SALOMÃO 2008) durch reflexive Lerntagebücher. Diese qualitative Untersuchung basiert auf der Analyse eines Korpus von Lerntagebüchern und vom schriftlichen Feedback der Mediatoren. Die brasilianischen Teilnehmer schrieben Lerntagebücher nach Interaktionen mit Sprechern der Sprachen Englisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch. Sie behandeln verschiedene Themenbereiche wie Technologie, Fremdsprachenlernen, methodologische Aspekte und auch Bemerkungen zu ihrem Verhältnis zu den Partnern. Die Daten weisen auf ein großes Potenzial der reflexiven Lerntagebücher und des Feedbacks der Mediatoren für Teilnehmer, Mediatoren und Koordinatoren hin, in denen spezifische Fragen des kollaborativen Sprachenlernens im

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rod. Araraquara-Jaú Km 1, 184, Araraquara, 14800-901, Brasil. E-mail: macrisevangelista@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rod. Araraquara-Jaú Km 1, 184, Araraquara, 14800-901, Brasil. E-mail: ana.salomao@fclar.unesp.br



Teletandem sowie andere für die pädagogische Betreuung des Projekts relevante Aspekte behandelt und bewertet werden können.

**Schlüsselwörter:** Fremdsprachenlernen; Teletandem; Mediation; reflexive Lerntagebücher.

## 1 Introduction

Current developments of digital technologies have fostered intercultural contact in language learning through collaborative teaching and learning proposals. The Teletandem Brasil Project (TELLES; VASSALLO 2006; TELLES 2009; BENEDETTI; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO 2010) is one example of how foreign language students can practice the language they are learning through videoconferencing resources on the Internet, such as Skype, and by working collaboratively with students who are in a distant place. Derived from tandem learning, which has been practiced mostly in Europe since 1960, teletandem language learning involves native (or proficient) speakers of different languages, who are paired up to work collaboratively to practice and learn the language of each other.

The basic principles underlying this partnership are the principles of equality (or separation of languages), reciprocity and autonomy. There is also the provision of pedagogic assistance to the teletandem partners, such as counseling or mediation sessions. In the Teletandem Brasil Project, mediation has been performed in different ways, by means of individual or group sessions, as well as by reflective journals.

In this article, we will discuss the results of an investigation on the possibilities offered by reflective journals as mediation tools in teletandem, including some of the outcomes of their use. We begin with a brief theoretical presentation on collaborative learning, in order to explain the epistemological basis of language learning in teletandem. Then we discuss the origins and theoretical underpinnings of teletandem's precursor, tandem learning, and its principles. From there, we report the different means of educational assistance found in the literature on tandem and teletandem and, finally, present the analysis and discussion of our research corpus. At the end, we make considerations about the importance of mediation and describe compensatory measures needed for its effective implementation.

## 2 Collaborative learning

Since the mid-1980s, studies on language learning have pointed out the benefits of a teaching perspective centered on the student and not only on the teacher. Such focus includes the development of activities that promote interaction and negotiation of meanings, and are the bases of collaborative learning (CRANDALL 2000). According to Figueiredo (2006), there is a distinction between collaboration and cooperation. For him, “collaboration is more than cooperation,” referring to “the whole process of learning: students teaching students; students teaching teachers; teachers teaching students” (FIGUEIREDO 2006: 19). Thus, in collaborative projects the focus is on the learning process (not on the product), and group activities are often not very structured, for the roles are defined as the activity develops. In cooperative ones, conversely, the focus is on the product, so the activities are generally structured and there are pre-defined roles.

Crandall (2000) states that the benefits of collaborative language learning entail emotional aspects, such as lessened anxiety and increased motivation. Collaborative learning instills positive attitudes towards learning in general, fosters self-esteem and promotes different learning styles. According to Figueiredo (2006), it maximizes linguistic production through meaningful interactions and contributes to the negotiation of meaning through communication and reciprocal understanding. Because the learning process is not centered on the teacher, it lowers students’ anxiety to express themselves in the target language and privileges the sharing of knowledge rather than merely its transmission.

For Kohonen (1992), collaborative work should encourage positive interdependence between the learners to make them work together for mutual benefit. The author explains five elements needed for success in a collaborative learning enterprise: 1) positive interdependence, which means working together and being concerned about each other’s learning; 2) active contribution from the participants aimed at individual and shared results; 3) abundant verbal face-to-face contact; 4) development of social skills to deal with communication and conflict; and 5) group reflection, in order to periodically evaluate what has been learned, how well students are working together and how they can improve. These elements reflect the principles and procedures of collaborative learning in teletandem.

In the next section, we will briefly present the origins and principles of (tele)tandem learning.

### 3 Collaborative language learning in-tandem

Tandem is the name given to those bikes that have two seats and two sets of pedals. It represents a metaphor for collaborative learning through the image of the two persons on such bike having to work collaboratively to ride it together. In the case of language learning, this collaborative work lies in the fact that each person in the partnership is both a foreign language learner and a tutor of his or her own language. According to O'Rourke (2007: 44), tandem learning represents a context where “learners can take control of and responsibility for their own learning”, for is it based on autonomy. The author sees the contact afforded by the partnerships as an innovation that represents a step ahead ‘the two-dimensional representations of the vibrant reality of personal and social expression’ (O'ROURKE, 2007: 42) of recorded audio in language classrooms.

Originally, according to Telles and Vassallo (2006), the conception of in-tandem learning arose in Germany in the 1960s and was based on promoting partnerships for face-to face encounters between learners of foreign languages. The authors explain that it was only in the 1970s, in Spain, that the name Tandem was used, and that during the 1990s the systematization of the principles effectively occurred. In this sense, O'Rourke (2007: 43) explains that tandem learning involves

reciprocal support and instruction between two learners, each of whom is a native speaker of the other's target language, be it through face-to-face or any other mode of communication. In this broad sense tandem learning has likely existed in informal arrangements since people first sought to learn foreign languages. Tandem learning was thus not originally a theoretically driven *method* so much as a widespread *practice*, independently discovered many times over by individuals wishing to learn the language of an acquaintance and prepared to offer their own native-speaker expertise in return. (...) If this kind of more or less ad hoc arrangement was practised long before it was given the name ‘tandem’, though, what is a recent development is the theorisation and systematic exploitation of tandem as an open learning method. (O'ROURKE 2007: 43)

Based on the theorization of tandem learning, Telles and Vassallo (2006) proposed the Teletandem Brasil Project, in which collaborative learning in tandem takes place through digital resources on the internet, such as Skype or other videoconferencing applications. The fundamental principles underlying a tandem/teletandem partnership are the principle of equality (or separation of languages), reciprocity and autonomy.

The principle of equality requires that tandem sessions be composed of two parts, and that each language should be used separately in each part, so that both learners have equal opportunities to practice the foreign language. According to Telles and Vassallo (2006), languages should not be mixed, and therefore the authors call this principle separation of languages in teletandem. Thus, each of the learners should benefit equally from the partnership by ensuring the same length of time to practice each language. This principle is linked to the active contribution and the individual and joint results to be achieved within a successful relationship of collaborative learning, mentioned by Kohonen (1992). The principles of autonomy and reciprocity, together, provide that each student will be responsible for their own learning process and for their partner's learning. Therefore, both must work together to establish goals and choose the best ways to achieve them, thereby forging a positive interdependence (KOHONEN 1992).

Little (2002) states that the principles of reciprocity and autonomy in tandem only make sense if practiced together, for the purpose of the partnership will not be achieved unless both partners are committed to their own learning and to the learning of the other. For the author, autonomy derives from a complex dynamic between social interaction and metacognition. Regarding the latter, Schwienhorst (1998) resonates this assertion by pointing to the principle of autonomy in this kind of partnership as a stimulus for the learners to refine their perception of language learning processes, which may help them plan, monitor, and evaluate their learning. Moreover, because it is a reciprocal process of collaborative learning, each person has the opportunity to observe his/her partner's learning process, which may also foster reflections on possible different strategies to learn languages.

According to Salomão, Silva and Daniel (2009), all the principles are connected, that is, each principle is simultaneously a prerequisite for the fulfillment of the other principles. Reciprocity assists the separation of languages in the pursuit of equal opportunities for both learners to practice the foreign language. Moreover, reciprocity is also part of collaborative autonomy, co-constructed in peer interaction, as both learners work together to delimitate their needs as well as to define practices and procedures that will lead them to reach their goals. In this way, autonomy in this context does not mean individual decision making, but understanding needs and establishing goals with the help of one another. The authors state, however, that each of the principles can be seen

separately in order to facilitate students' reflection about their practice and their partners' as well as the dialogue with the mediator (SALOMÃO; SILVA; DANIEL 2009).

Research on the area of tandem/teletandem discusses kinds of pedagogical assistance from a counselor/mediator, who will be responsible for the practical and theoretical framework in which the process will develop. We will address this issue in more detail in the following section.

## 4 Counseling sessions in tandem and mediation in teletandem

Authors such as Little (2002), Brammerts, Calvert and Kleppin (2002), Stickler (2003) point to the need of counseling sessions for participants in a partnership of collaborative learning in tandem. The reason for this, according to the authors, is that despite the learner's motivation in doing this kind of work, he/she may not be able to fully explore the potential that the context offers. If they can make decisions about their goals and review them constantly, they will be better able to assess their progress in learning. Therefore, it is necessary to encourage partners to learn independently and collaboratively and to reflect on their learning process.

There are different proposals for such counseling sessions: Brammerts, Calvert and Kleppin (2002) and Stickler (2003) propose individual counseling sessions with learners, made by a person whose specialty is language teaching and learning. Helmling (2002) suggests peer-counseling sessions in which the participants themselves advise other participants from different partnerships. Walker (2002) believes in the use of semi-structured journals to promote autonomy.

Brammerts, Calvert and Kleppin (2002) claim that it is not always easy for learners to translate their decisions into action, and thus counseling is necessary to make them aware of the elements (goals, learning habits, opportunities for practice, preferences, etc.) that should be used in their decision-making process in the way they conduct their interactions. According to this model, the counselor should be placed as a discussion partner, to whom students can present their decisions and with whom they undertake to act based on them. They suggest that the counselor help learners to make connections through the introduction of their knowledge as specialists and through their experiences, without, however, directing the practice of the learner. In this way, they propose that the

dialogue established between counselor and learner follow a humanistic approach, consisting of three stages:

1 – Clarifying desires and goals (which should involve the analysis of previous learning experiences and the level of proficiency in the target language).

2 – Clarifying specific approaches to learning (which should provide theoretical knowledge that can inform learners' decisions in relation to teaching and learning in this context).

3 – Identifying the next steps and preparing for self-assessment (which should help decision-making and evaluation of the procedures used, and a possible change, if necessary).

Stickler's proposal (2003) also involves aspects of counseling that lead the learner into being more autonomous, through exploration and reflection. She presents a list of suggestions on what the counselor should or should not do, usually focusing on non-directing behaviors, which may foster learners' exploration of their attitudes and actions. She also claims that such skills will only be understood and perfected by the counselor in practice.

Walker (2002) discusses a project of face-to-face tandem in which counselors advise the participants in the analysis of their needs, in setting goals to be achieved, in the use of materials and methodology as well as in time management and organization. Learners keep a journal, in which they must address the following topics: date, goals for today, theme of conversation, vocabulary and new expressions, cultural information, grammar structure/accuracy. Learners must also describe their performance and their partners' and reflect about them.

In the *Teletandem Brasil Project*, counseling sessions have been called mediation (TELLES; VASSALLO 2006), underpinned by a theoretical perspective based on sociocultural theory. According to Williams and Burden (1999), the term mediator in the teaching and learning processes refers to the role of a person who selects and sets the experiences that lead to learning. According to the authors, effective learning lies mainly in the character of social interaction that takes place between two or more people who have different levels of skills and knowledge. The function that the one who has more knowledge performs is related to finding ways to help the other to learn. In fact, this entails helping students advance to the next level of knowledge, and understanding, and then further on.

For Salomão (2011a: 659), mediation in Teletandem is not limited to providing advice as counseling theories sometimes seem to suggest, but by introducing a third person in the partnership helps participants reflect on their own practice as language learners and teachers of their own language. According to the author, the mediator in teletandem is closely linked to the concept in Vygotsky's social theory of knowledge, which addresses the constitution and development of subjects through their social relations and language interaction (p. 659).

We agree with van Compernelle (2015: 6) that Vygotskian Sociocultural Theory (SCT) offers an “alternative, non-reductive framework in which the internal-psychological and the external-social are brought together as a dialectical unity”. According to the author, unlike the limited view of cognition presented in the interaction hypothesis or the heavily social-oriented socio-interactionist perspective, sociocultural theory highlights the importance of language as a mediational means, by expanding the focus of interest in research beyond the role of interaction in facilitating the acquisition of L2 forms.

Van Compernelle also states in a previous work:

From the perspective of SCT, the sociocultural domain is not merely a set of factors that trigger innate development processes within the mind/brain of the individual. Instead, it is the primary source, and principal driver, of mental development. When extended to formal schooling, including L2 education, such an orientation to human psychology compels us to engage in educational praxis wherein instruction drives development rather than following an assumed progression of innate developmental stages. As Vygotsky (1978:89) forcefully argued, the only good instruction ‘is that which is ahead of development’. (VAN COMPERNOLLE 2014: 1)

According to this perspective, the acquisition of an additional language bears upon a person's psychological functioning (VAN COMPENOLLE 2014). Based upon this view, different mediation settings have been implemented over the years in the various contexts in which the Teletandem project has taken place in Brazil and abroad. We will present the main settings described in dissertations and theses focusing on the context of the Teletandem Brasil Project for the last 10 years.

#### 4.1 Individual mediation

Mediation sessions described in the first dissertations and theses gave insight into the context of individual mediation of the partnerships, mainly on the campus of UNESP in the city of São José do Rio Preto, São Paulo. In this context, one mediator was assigned



to each pair of teletandem participants. We understand that this configuration was feasible because of the limited number of partnerships in this first stage of the Project. Mediators were graduate students in Applied Linguistics who were conducting research on teletandem. They usually scheduled individual mediation sessions (face-to-face or online) with the Brazilian participants. They also had access to the teletandem sessions, which were recorded mainly in audio with special programs attached to Skype (with the permission of participants).

Salomão (2008), in a study conducted in this context, defines the mediator figure as a more competent partner who will mediate, in Vygotskian terms, learning by mediational instruments, such as technological resources, by the use of language, that is, by interacting with them and providing scaffolding. The author describes the meeting between the project coordinators and graduate students in which some guidelines for mediation were released. The coordinators sought to emphasize the mediator's role as a reflection developer, by encouraging mediators not be directive or authoritarian, but rather to create an atmosphere of trust and negotiation, based on the learners' needs. Because most of the participants were pre-service language teachers in this context, it was also suggested that mediation involved a reflective stance and provision of theory according to the participants' needs.

In another report on the same study, Salomão (2011b) concludes that the mediator (a graduate student in Applied Linguistics) provided scaffolding to the participants (undergraduate students majoring in Foreign Language Teaching with little or no experience) that helped them to reflect on their roles as teachers and learners, attempting to bridge theory and practice in pedagogical praxis.

[...] having a first teaching experience supervised by a more experienced person, the mediator, in the role of a teacher educator who offers scaffolds for knowledge building, contributed to enable a bridging between theory and practice that starts in practice and relates it meaningfully to theory. The supervision models used by the mediator seemed to provide support for the Brazilian Teletandem partner as a student-teacher, to find elements in her practice that could lead her to see herself as a teacher and establish pedagogical objectives to her teaching in-teletandem. They also provided the opportunity for her to gain confidence and explore her pedagogical practice on different levels: in practical terms, by paying more attention to techniques and procedures used, changing or substituting the ones that she found to be ineffective; and, in more reflective terms, by exploring her decisions and actions pedagogically and relating them to the theory she had been reading. (SALOMÃO 2011b: 154)

Other dissertations and theses, such as Mesquita (2008), Bedran (2008) and Cavalari (2009), also described mediation based upon regular individual meetings

between mediator and Brazilian participants, usually addressing pre-service teachers doing teletandem.

## 4.2 Group mediation

Over the years, group mediation sessions have also been conducted. Most studies that describe this type of mediation, such as Carvalho, Messias and Días (2015: 714), point to the realization of a mediation session with the group of participants after each teletandem session in the lab, in order to monitor the development of interactions and apply any necessary intervention procedures. This usually took place at the lab after the teletandem sessions with the participants sitting around a big meeting table with one or two mediators, as described by Andreu-Funo (2015), or blended with face to face contacts via videoconferencing, Facebook or other applications for group discussions (BEDRAN 2012).

Telles (2015) states that during the ten years of the Teletandem project the research team concluded that mediation sessions are an educational support, through reflective dialogue, conducted by mediators focusing on learning strategies and cultural and linguistic aspects that emerge during teletandem sessions. The author differentiates between mediation sessions and orientation sessions:

*Orientation sessions* are conducted by the teachers *before* teletandem sessions start. Their focus on what tandem learning is about and its principles - autonomy, reciprocity, and non-mixture of languages. Basic language learning strategies and ways of behaving for learning foreign languages are also presented to the students by the teacher. *Mediation sessions*, in turn, are conducted by the teachers *after* each teletandem session. They focus on aspects of the target languages, the students' learning processes and the cultural aspects and themes that emerge (implicitly or explicitly) during the interactions. Mediation sessions can be conducted in either the native or target language, depending on the students' level in the latter. The practice of conducting teletandem mediation sessions requires knowledge about intercultural contact, discourse and communication. (TELLES 2015: 607)

In the next section, we describe the type of mediation that we have been using in our context.

## 4.3 Mediation through reflective journals

In our Teletandem context at a public university in the state of São Paulo, mediation is performed by dialogical reflective journals. After each session, Brazilian participants are supposed to write an entry in the Moodle platform where we manage the groups and

participants. This space contains general information about teletandem, an initial needs analysis questionnaire and a list of suggestions of themes for the participants to use during the sessions at their discretion. There is also a section for the participants to post their journals divided by groups and schedules. The journals posted are read by the mediators, who give the participants feedback after each entry. The mediators are either participants (or former participants) of the project, or students who are conducting research in teletandem.

Figure 1, below, shows a print screen of the Moodle platform used for teletandem management on our campus:

The screenshot displays the Moodle interface for the 'Teletandem' course. The top navigation bar includes 'Página inicial', 'Miscelânea', and 'Teletandem'. The left sidebar contains a 'NAVEGAÇÃO' menu with options like 'Página inicial', 'Minha página inicial', 'Páginas do site', 'Curso atual', and 'Teletandem' (with sub-items for 'Participantes', 'Badges', 'Informações sobre o Teletandem', 'Questionários iniciais', and various language and session listings). Below this is an 'ADMINISTRAÇÃO' section with 'Mudar papel para...' and 'Retornar ao meu papel normal'. The main content area features a 'Fórum de notícias' icon, a section titled 'Informações sobre o Teletandem' with links to orientations, topic suggestions, the project site, a commitment term, session tips, reflective diary questions, and themes. Below that is a 'Questionários iniciais' section listing questionnaires for English, Spanish, French, and Italian. The bottom section is titled 'INGLÊS: Turma 1 - segundas-feiras – Universidade de Washington (14h30 às 15h45) - 2016/2' and lists 'Dias e horários das interações', 'Diário de interação 1 (17/10/2016)', and 'Diário de interação 2 (24/10/2016)'.

Figure 1: Moodle for teletandem management

The sections for the journal entries are identified by the name of the foreign language and schedule of the sessions. Each diary entry has a number and date of the corresponding teletandem session. When students click to start an entry, they can read

instructions with guiding questions, which we believe may be an additional way to motivate the participants to reflect on their performance and their partners' as well as on other factors that can influence the interactions. Figure 2 shows an example of instructions for writing a journal entry.

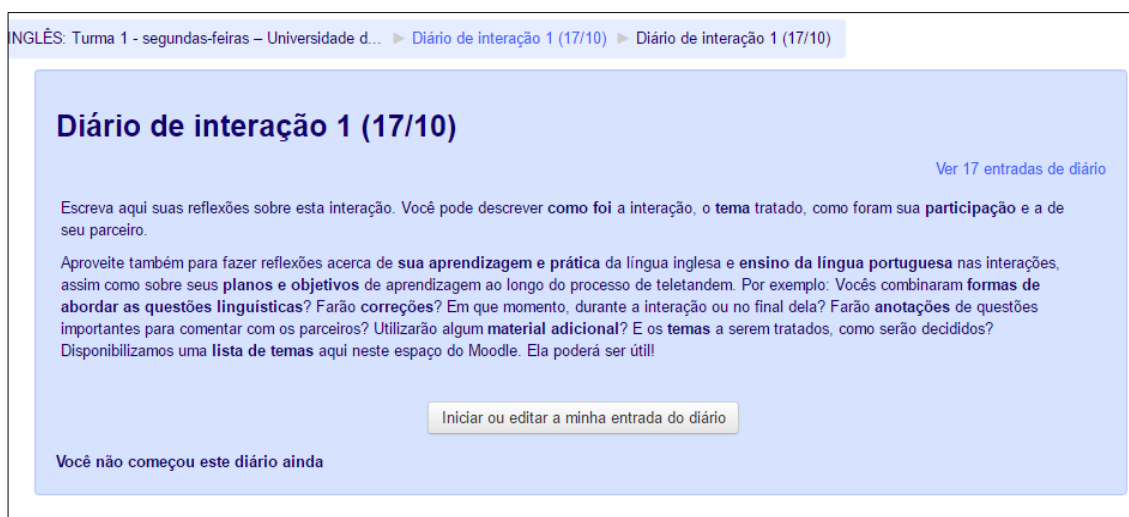


Figure 2: Instructions for journal entry on Moodle<sup>3</sup>

The instructions for the participants focus on different aspects of the teletandem sessions every week. Figure 2 shows an example of instructions that focus on general aspects participants should address in their reflections about the first session, such as plans and objectives, error correction, choices of conversation themes, etc. From a Vygotskian perspective, we believe that the instructions and the journal writing may function as pedagogical tools that mediate learning, by inciting students to use language as a semiotic process to create meanings about their experience in teletandem.

Departing from these assumptions for the implementation of teletandem and mediation, we developed the research reported below to analyze in greater depth the impacts of mediation through reflective journals. The research is qualitative and as such, in the view of Bogdan and Biklen (1994), is more concerned with the process than with

<sup>3</sup> Instructions in the journal entry shown in Figure 2: Please reflect about the teletandem session and write a journal entry. You can describe the interaction, the topic discussed, your participation and your partners'. You can also reflect about your learning and teaching of English and Portuguese during the session, as well as about your plans and learning objectives throughout the teletandem process. For example, have you established ways to address language issues? To make corrections? At what point do you intend to correct your partner, during the interaction or at the end of the session? Will you make notes of important issues to discuss with your partner? Will you use some additional material? What about the conversation themes, how will they be picked? We provide a list of themes here in this space on Moodle. It may be useful!

the product, that is, the data analysis tends to follow an inductive process and hypotheses arise during the analyses and not prior to them.

Our choice for qualitative research lies on the great potential it presents for rich contextualization, accounting for complexity of social/linguistic phenomena, and its “potential to resonate with readers because of accessibility, description, narrative genre and examples” (DUFF 2006: 70). We believe such investigation might be useful for informing other teletandem contexts (or different telecollaboration contexts) by transferability of the findings determined not only by us, researchers, or, as Duff (2006) states, by the reader and “the typicality, representativeness or depth of description of case/situation” (p. 70).

In order to evaluate the reflective diaries as mediation tools in teletandem, we analyzed journals from the Brazilian participants (speakers of Portuguese). The participants wrote journal entries after practicing teletandem with speakers from groups of the following foreign languages: English, German, Italian and Spanish. In addition to the journals produced by the participants, we also analyzed some contributions of the mediators in the form of written feedback in response to these journal entries. The methodology consisted of reading the journals and feedbacks, then selecting relevant passages considered important to understand mediation in teletandem. In the passages, we sought to identify categories of analysis according to thematic and semantic recurrences in the journals. Table 1, below, summarizes the information on the data gathered for this investigation.

Language of foreign partners	Teletandem sessions and number of journals of Brazilian students								Total number of journals analyzed
	Teletandem session number (TS)								
	TS1	TS2	TS3	TS4	TS5	TS6	TS7	TS8	
	number of journals written by Brazilian participants								
German	05	05	05	02	02	--	--	--	19 (all of them)
Italian	06	04	01	03	01	02	01	--	18 (all of them)
English	10	09	10	10	10	10	10	09	27 (9 journals: TS1, TS4, TS8)
Spanish	10	15	10	11	10	11	11	--	24 (8 journals: TS1, TS4, TS7)

Table 1: Reflective journals gathered for this investigation

This table shows, from left to right, the languages studied by the participants (which were the language of proficiency of their foreign partners), the number of sessions performed by each group along with the number of journals posted by the participants

after each session and, finally, the total number of journals analyzed in this research. In order to balance the number of journals analyzed, we included in the sample all the journals of the German/Portuguese and Italian/Portuguese partnerships, as well as three journals (initial, middle and final sessions) from the English/Portuguese and Spanish/Portuguese partnerships. Below we present and discuss the results of this analysis.

## 5 Analysis and discussion of reflective journals and feedback

The analysis shows that teletandem participants understand the production of the journals as an effective way to reflect and talk about sessions. In the journals, participants address a wide range of topics, covering aspects of technology, foreign language learning, methodological issues as well as comments on the relationship with their partners.

Qualitative and length-of-text variations were found in the journals written by the participants on different days, as well as in the journals of each group of teletandem practicing different foreign languages. Such variations are not surprising, because the content of the journal may depend on the quality of the interaction within the session, which depends upon a number of different factors, such as individual expectations and personal characteristics, the theme(s) addressed, or the conditions of the technological tools (internet, microphones etc.). In addition, the journal may be influenced by the participants' understanding of the purpose of writing an entry in the process of learning a foreign language in teletandem, or the time they are willing to dedicate to fulfilling the task.

The statements of the participants in the journal entries suggest that they recognize the mediator as an interlocutor, to whom they can present the positive and problematic aspects of their participation in teletandem. The journals show, moreover, that participants in a teletandem session discuss a variety of topics covering different areas of interest and extending far beyond the suggestions listed on the Moodle platform. Table 2 shows the recurrent topics found in the journal entries that we analyzed.

Categories	RECURRENT TOPICS FOUND IN THE REFLECTIVE JOURNALS
General aspects of interaction in the teletandem sessions	a) Commitment to the partnership: absences and punctuality; b) Technology: problems with internet, sound, image; c) Importance of previous experience in teletandem: of the partner university and of the partners; d) Time control: duration of sessions; equality of time for each foreign language; e) Use of resources (online or other): Skype, google, dictionaries, etc.; f) Error correction from partner (or lack of it); g) Solution found to face difficulties: <ul style="list-style-type: none"> <li>• in common;</li> <li>• individually: to help partners in the session and in the language learning process;</li> </ul> h) Posture on the computer screen: comparisons to face-to-face, on-site conversations; i) Comparison between sessions performed with the same partner or with more than one partner during the semester or in the same session; j) Perspectives after interactions;
Use of foreign language and mother tongue	k) Level of proficiency: reflections on their own proficiency level and their partners'; l) Shyness to speak the foreign language, especially in the first interactions; m) Separation of languages during the session; n) Preferences of language to be used at the beginning of the interaction; o) Interference from other foreign languages; p) Reflections on their mother tongue, triggered by the interaction and partners' questions;
Themes of the conversations in the sessions	q) Themes addressed: <ul style="list-style-type: none"> <li>• general topics;</li> <li>• topics related to language (foreign language or mother tongue) and language learning;</li> </ul> r) Use (or not) of the list of themes provided on Moodle; s) Culture/intercultural/cultural similarities and differences t) Silences; u) Choice (or not) of themes to address in the following sessions.

Table 2: Aspects found in the analysis of the reflective journals

The categories shown in Table 2 were based on the analysis of the recurring topics found in the journal entries. First, each journal was approached separately, and the recurrent topics (which appear in the right column) were highlighted as they were found in the entries and categorized according to semantic recurrences, for instance, all mentions to proficiency were assembled under one group. Second, all the topics found were grouped according to macro-thematic consistencies that gave origin to three main categories: General aspects of interaction in the teletandem sessions; use of foreign language and mother tongue; and themes of the conversations in the sessions.

In the next subsection, we describe and discuss some of the aspects listed on Table 2 in order to examine to what extent the information provided by the reflective journals can be relevant to the conduction of mediation in teletandem. As the topics are

interconnected within the macro-thematic categories, we decided to discuss the recurrent themes within the range of each category. In order to show the complexity of problems and respective solutions found by the participants, we present and discuss a number of excerpts taken from the journals.

### 5.1 General aspects of interaction in the teletandem sessions

One of the themes observed in the journals is the importance of previous experience in teletandem for the partners and/or for the professors coordinating the project in both universities. The participants understand that previous experience may contribute to a better development of the project and improvement in their performances, as following excerpts indicate.

I think that clarifying to the partner university the goal of tandem is something to be done. It happened sometimes that I had to speak with two students at the same time and they mixed Portuguese and Spanish in the conversation. (Sp 5, session 7)

And I thought it was very cool because my partner, unlike me, has participated in teletandem before and tried to help me when I spoke. (Ge 4, session 1)

It is nice to see that I can already communicate very well in Italian. I remember that even in the second time I participated in teletandem, my level was very low and I had a lot of difficulty to speak. Today, however, I can communicate smoothly with lots of spontaneity. My partner, who has been studying Portuguese for only a year, still speaks little, but it's nice to be able to help her. (It 6, session 1)

Participants' comments reinforce what has been observed in our practice: when starting a new group of teletandem, we should discuss extensively (in advance and during the process) with partner professors and the participants the guiding principles of teletandem, the procedures to be adopted, as well as other issues that can be problematic. Journals also demonstrate that experience in teletandem leads participants to acknowledge the collaborative nature of their practice and the importance of partners' offering of scaffolding, in Vygotskian sense. This understanding seems to contribute to the success of subsequent interactions, as the previous examples demonstrate.

Technical difficulties with the internet, computers and accessories are also a recurring topic in the journals. There is clearly a discrepancy between our university and foreign universities with regard to the availability of electronic resources required for this kind of interinstitutional project. However, while addressing these problems, participants also highlighted the solutions they found together with their partners to ensure the



maintenance of interaction. The following excerpt<sup>4</sup> illustrates the participants' capacity to circumvent technical problems:

Apart from that, we had problems with audio and the quality of the internet. Because of this, I could not hear him well. Despite these technical problems, we managed to communicate by writing (on the chat) and repeating when we did not understand. (Sp 5, session 7)<sup>5</sup>

Technological difficulties vary depending a number of factors, such as group, local internet connections, availability and conditions of computers, the quality of headphones and cameras. There are also issues related to the programs used to communicate that are out of our reach (as when one day Skype had a breakdown and did not connect worldwide<sup>6</sup>). We have been working constantly with our lab technicians and applying for support from our institution to improve the conditions for the teletandem sessions.

Another question addressed both in the journals and in oral accounts right after the teletandem sessions was the difficulty in conforming to the principle of separation of languages/equality. The reports indicate that when one participant cannot speak with some fluency in one of the foreign languages, there is a tendency to keep the conversation in the language in which both are more proficient for a longer period of time. It appears that when one participant thinks that he is not fluent enough in the foreign language, the most developed skill is listening, as shown in this excerpt of a journal from a participant in the German/Portuguese teletandem group:

I have a hard time communicating in German. At first, I was a bit stuck and so I asked to begin the session in Portuguese. [...] I believe we could split the time well for the use of the two languages. As I have more difficulty speaking German than he does speaking Portuguese, it seems that when we were supposed to communicate in German I preferred to listen rather than talk. (Ge 4, session 1)

These journal entries also show other solutions found by the participants to overcome the difficulties in relation to reciprocity and separation of languages by the use of questions, chat and pictures.

When we started speaking in German, I had a lot of difficulty formulating sentences and maintaining a dialogue. Because of this difficulty in speaking German, I suggested that

---

<sup>4</sup> All the excerpts were originally written in Portuguese by the participants and translated into English by the authors of this chapter.

<sup>5</sup> The codes that identify the reflective journals refer to the foreign language studied by the Brazilian participants (En: English; Ge: German; It: Italian; Sp: Spanish) and the author of the journal (participant 1, 2, 3, etc.), followed by the number of the session when it was written.

<sup>6</sup> For more details on Skype bug on September 21, 2015, see: <<http://www.windowscentral.com/having-trouble-skype-microsoft-aware-and-working-issue>>.

she made some simple questions, for example about my family and the people with whom I live. (Ge 3, session 1)

When we did not understand something, we used the chat and tried to write in the language we were using at that time. (It 3, session 1)

I sought to use images to express terms that did not know and my partner spoke and typed to help me. (En 2, session 1)

The passages quoted in this session show instances of how participants identified their needs by reflecting on the interactions, and how working collaboratively usually led them to find solutions together, which confirms the development of positive interdependence (KOHONEN 1992). The attitudes that seem to trigger such interdependence are joint reflection and openness to work together in the decision-making process. In this way, autonomy and reciprocity seem to be closely related, as pointed out by Salomão, Silva and Daniel (2009), and they are developed through the experiences acquired by partners in teletandem sessions.

## 5.2 Use of foreign language and mother tongue

In our context, a teletandem group is often formed by students who are taking different majors and want to practice a foreign language, so they sign up for teletandem sessions, which are not integrated to any discipline. The requirement is that they know how to communicate in the foreign language, but there are no tests to attest their level of proficiency prior to participation. In the foreign universities, teletandem is usually integrated into a Portuguese language course, but this does not necessarily mean that all the students have the same level of proficiency in the foreign language. Therefore, some partners present considerable differences in their knowledge of the foreign language and their ability to express themselves orally. These questions are addressed by some participant in the journals:

When we switched to Portuguese, my partner had a hard time communicating, since he had attended only one semester of this language. I tried not to speak more than my partner, always urging him to talk about some topic. (En 10, session 1)

I realized that my partner tends to mix Portuguese with Spanish, something that did not surprise me much because it happens quite often. However, I noticed that she has a hard time with Portuguese and felt ashamed to speak, so I tried to support her and said that she could feel at ease because I was there to help her. [...] I used the list of themes to make her talk about basic topics and feel more comfortable speaking Portuguese. (En 12, session 4)

The journals show that there was reflection of the participants on these issues, as well as efforts to find, collaboratively, solutions for the observed differences, as proposed

in the principles of reciprocity and autonomy, as seen in this account of how the students decided on strategies to maximize oral production in the foreign language:

When we spoke German, my partner realized my difficulties with the language and how I kept on switching to Portuguese all the time. Therefore, he suggested that every time I started speaking a lot in Portuguese, he would warn me and "prevent" me from speaking only in Portuguese, for I was supposed to practice German. That was very interesting because I struggled even more to be able to speak more in German. At the end of the session, my partner also suggested that I chose a text from my German book for us to talk about that. In this way, in the next session we would be able to talk about something that I had already practiced in class in terms of vocabulary. (Ge 4, session 3)

This account shows that the student's partner helped her to realize that she had to work harder to speak the foreign language. Autonomy is not broken in collaboration, but supported by partners' involvement and positive interdependence, as mentioned earlier. As mediators, we can make use of the information in such reports to help other participants who might be struggling with the foreign language by showing that they are co-responsible in the partnership and must participate actively to achieve individual and joint results (KOHONEN 1992).

### 5.3 Themes of the conversations in the sessions

As previously mentioned, Teletandem learning is based on the principle of autonomy, that is why the decision on topics to discuss and the ways to treat them in each teletandem session is generally made available to partners. However, to help participants in our Project, they receive on Moodle a list of themes that can be explored in the sessions. Whether they use it or not is usually at their discretion. Some preferred not to use the list, as illustrated in the following excerpts:

We did not use the list of themes on Moodle because we always found a lot in common to talk about, and the list ended up being unnecessary. (En 5, session 8)

Our first Teletandem session was very smooth, and we talked about many different topics. (It 1, session 1)

Others, as can be seen in these journal excerpts, see the list as a potential help:

I believe that for the sessions to be more productive it is really interesting to choose some topic and be prepared to talk about it. I realized that every time we did that the conversation was more fluent and I also felt more confident for engaging in a dialogue. Therefore, sometimes I looked at the list on Moodle and I think it gave me some ideas on what to talk about. Moreover, many of the themes are similar to the ones in our textbook, and so it is cool to use them because we already have an idea of the vocabulary to use. (Ge 4, session 5)

Others used the list of themes and also suggested the inclusion of other topics, as illustrated in this excerpt:

We use quite a lot the list placed on moodle, but a tip I give is that this list should have more “interesting” themes. For me, the topics posed are too broad. [...] The list could include issues like the differences between "partying" for American and Brazilian students, [...] it was difficult to decide on topics, so I always sought to choose before [the session] in order to study or look for something to talk about. (En 11, session 8)

Regarding the range of topics, we observed that participants usually discussed issues related to their personal lives and current events, and expanded the themes proposed in the list on Moodle. In our analysis of the journals, we found that previous definition of topics for the session as well as providing a list of themes usually seemed to help learners when there was difficulty in communicating in the foreign language, as pointed out in the following excerpt:

As I had already thought about some issues and topics to talk about, it was easier to express myself. But even though I had prepared myself a little more for this session, when the conversation moved away from what I had planned to talk about, I felt I could not say anything else. I think it's normal. [...] For the next meeting I told him that I will choose a narrower topic for the moment we are speaking in German so that I do not get lost so much and can practice more what I know how to say. (Ge 4, session 2)

In some cases, according to the profile of the course taken by the participants, some topics have been suggested for specific sessions. An example was the partnership that involved a course of Business Portuguese in the United States. For this project, we invited Brazilian undergraduate students in Economics and Public Administration and suggested that the partners discussed topics related to their field of study during the sessions.

I realized that my teletandem partner makes use of the list, so when we started she told me that her professor had chosen a topic of conversation for today. I see it as positive, because we can prepare if we do not have much knowledge on the subject or language. (En 11, session 4)

We understand that teletandem sessions are significant moments for interacting and allowing broad sharing of information. Therefore, the list of suggested themes can support the partners, without, however, curtailing their autonomy to choose and address additional issues considered relevant.

## 5.4 Feedback from the mediators

Mediation through reflective journals requires someone who can dialogue with participants, provide them with feedback on the issues raised in the journals. As we mentioned before, our mediators are undergraduate and graduate students doing research on teletandem, volunteers as well as a teaching coordinator from Teletandem. All of the mediators had previous experience in teletandem, having participated previously in one of the groups. They had also taken a 16-hour online course on mediation given by graduate students, which focused on theory and practice of mediation, and research findings.

The analysis of the feedback given by the mediators indicate significant issues for the study and understanding of language learning in teletandem and of mediation itself. Feedback can reinforce successful actions, give examples and suggest new actions, as shown in the following excerpts of feedbacks posted by one of the mediators:

We intend to post here in Moodle a list of possible themes for students to discuss with their partners during the session. One idea is that you talk about your tastes (e.g., movies, books, TV series, music, etc.) about your routines, your travels, current news, etc. Glad you helped your partner about the use of language! If you want him to correct you or help you, ask him as you start speaking English. You can also ask him if something you said is correct or not. The Teletandem partners are supposed to help each other. (M1<sup>7</sup>, En 8, session 1)

Being aware of our learning process is essential, and your account shows that you and your partner have a good connection, which can help you both learn better. By the way, what did your partner think of the differences between Brazilian and European Portuguese? (M2, En 6, session 4)

The feedbacks show the importance of prior involvement of the mediators in teletandem, which helps them to have a better understanding of this process. In the examples below, the mediator uses her previous experiences in teletandem to bond with the participant:

Last semester I had the opportunity to interact with some students from the university X and also noticed that some of them mixed Portuguese and Spanish. When this happened, I tried to make a slight correction. For example, a young man once told me that his house was "near from" somewhere else. To confirm that I understood what he had said, I asked, "Oh, your house is 'close' to the other place?". I think with these hints they can notice the error and learn a little more. When you talked about undergraduate courses, did you realize that the education system is different from here? (M1, En 1, session 1)

It is very nice that you have noticed the difficulty of your partner and tried to help her understand you and also to be understood. I love your technique of searching for images to talk about something you did not know ... I usually suffer a bit trying to describe the

---

<sup>7</sup> The code (M1, M2 etc.) identifies the mediators that offered feedback.

word and it takes some time, but it always works. However, I had never thought of using the computer internet to help me about it! (M1, En 2, session 1)

We see in these excerpts that the feedback of the mediators aimed to support participants to reflect about aspects of the interaction that they may not have realized before. This is usually done by offering scaffolding that may take the form of exploratory questions or alternative proposals for the situation at hand. In the previous excerpts, these strategies were used when the mediator talked about her experience and posed it as suggestion (not a prescription) that could be used by the participants to deal with error correction (“To confirm that I understood what he had said, I asked, ‘Oh, your house is ‘close’ to the other place?’. I think with these hints they can notice the error and learn a little more”). In addition, the question she posed at the end (“When you talked about undergraduate courses, did you realize that the education system is different from here?”) should encourage participants to reflect on the depth of their conversations and on what they have been learning from each other.

As for the dialogical purpose of the journals, it seems that the participants see feedback as potential help from the mediators, as shown in the following excerpts.

Thanks for the hints on topics to discuss and for the encouragement in your comments! They help a lot! (Ge 4, session 2)

About the last session: the difficulties on the foreign language grammar appeared naturally during our conversation (En 3, session 4)

Van Compernelle (2015) asserts, from a Vygotskian perspective, that communicative interaction mediates the development and internalization of concepts, as well as conversational routines, and cultural knowledge. In this way, the figure of the mediator appears to be essential to strengthen the educational objectives of teletandem so that the partnerships are not viewed as a simple chat between the learners, but as meaningful exchange that fosters learning.

## 6 Final remarks

In this article, we aimed to investigate the use of reflective journals as mediational tools in teletandem. The analysis suggests great potential of the journals as a space in which participants can assess their development on the use of the foreign language and their participation in the sessions. The feedback from mediators should establish a dialogue that incites this reflection. Just as face-to-face mediation sessions, journals must be

written regularly, and the provision of feedback to each posting should establish an effective dialogue between the participant and the mediator.

Moreover, the observations made in the journals constitute support for coordinators and mediators on how to manage teletandem in order to take advantage of practices that already bring benefits to participants and to adjust aspects that need improving. It is also important to recognize that some of the journal entries analyzed were not actually reflective, but contained only a brief account of the session in descriptive terms. This is not surprising considering our learning culture, which is still not geared toward autonomy and reflection. We understand that reflective journals can be better used if they are presented to the participants before the beginning of the sessions, through an orientation session, in which examples of journals and feedback are shown to participants.

Finally, it is necessary to point out that the mediators (coordinators, collaborators and researchers), in addition to experience in teletandem, should have an adequate training to develop mediation, either in person or through journals. This should be done continually in a process that bridges theory and practice, that is, connects experiential knowledge with theoretical support given by continuing education. Mediation in teletandem has to be viewed as an essential part of the learning process, allowing participants to understand the sessions as an exercise in autonomy and self-reflecting practice.

## Bibliographic references

- ANDREU-FUNO, L. *Teletandem: Um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. Tese de Doutorado. IBILCE/Unesp, São José do Rio Preto, 2015.
- BEDRAN, P. F. *A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores-mediadores no teletandem*. Dissertação de Mestrado. IBILCE/Unesp, São José do Rio Preto, 2008.
- \_\_\_\_\_. *A Formação Inicial do Professor de Línguas no e para o Contexto Virtual e a Construção de Comunidades de Prática*. Tese de Doutorado. IBILCE/Unesp, São José do Rio Preto, 2012.
- BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Objectivos e formas de aconselhamento individual. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. F. *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002. p. 69-79.
- CAVALARI, S. M. S. *A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat*. Tese de Doutorado. IBILCE/Unesp, São José do Rio Preto, 2009.

- CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L.; DÍAS, A. M. Teletandem within the context of closely-related languages: A Portuguese-Spanish interinstitutional experience. In: *DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, 2015, p. 711-728.
- CRANDALL, J. J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. trad. Alejandro Valero. Madrid: CUP, 2000. p. 243-260.
- DUFF, P. A. Beyond generalizability: Contextualization, complexity and credibility in applied linguistics research. In: CHALHOUB-DEVILLE, M.; CHAPELLE, C. A.; DUFF, P. A. *Inference and Generalizability in Applied Linguistics: Multiple Perspectives*. The Netherlands: John Benjamins, 2006, p. 65-95.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 11-45.
- HEMLING, B. Trabalho em grupos de “colegas” – os tandems aprendem com outros tandems. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. F. *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 99-111.
- KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Glasgow: CUP, 1992, p. 14-40.
- LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. In: DELILLE, K. H.; Chichorro, A. F. *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 27-35.
- MESQUITA, A. F. *Crenças e práticas de avaliação no processo interativo e na mediação de um par no tandem a distância: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. IBILCE/Unesp, São José do Rio Preto, 2008.
- O’ROURKE, B. Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O’DOWD, R. (Ed.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 41-61.
- SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. Dissertação de Mestrado. IBILCE/Unesp, São José do Rio Preto, 2008.
- \_\_\_\_\_. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3), 2011a, p. 653-677.
- \_\_\_\_\_. Collaborative Language Learning in Teletandem: A Resource for Pre-Service Teacher Education. In: *PROFILE – Issues in Teachers’ Professional Development*, v. 13, n. 1, 2011b, p. 139-156.
- SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. de G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: Telles, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009, p. 75-92.
- SCHWIENHORST, K. Co-constructing learning environments and learner identities – language learning in virtual reality. In: OTTMANN, T.; TOMEK, I. (Eds.) *Proceedings of the ED-Media/ ED-Telecom*. World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia & World Conference on Educational Telecommunications, Freiburg, 1998.
- STICKLER, U. Student-centred counselling for tandem advising. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (eds.). *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003, p. 115-122.
- TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.



- \_\_\_\_\_. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. In: *DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, 2015, p. 651-680.
- TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. In: *The ESpecialist*, v. 27, n. 2, 2006, p. 189-212.
- VAN COMPERNOLLE, R. A. *Sociocultural Theory and L2 Instructional Pragmatics*. Bristol: Multilingual Matters, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Interaction and Second Language Development: A Vygostkian perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 2015.
- WALKER, L. O papel do diário no apoio e desenvolvimento da autonomia do aprendente tandem. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. F. *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Lisboa: Colibri, 2002, p. 89-97.
- WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psicología para profesores de idiomas*. Enfoque del constructivismo social. Madrid: CUP, 1999.

*Recebido em 14 de junho de 2018*

*Aceito em 15 de agosto de 2018*

# Platz zum Denken!? – Praxis und Reflexion als entscheidende Impulse in der brasilianischen Deutschlehrerausbildung

[A place to think!? – Practical experience, reflection and its core influence in Training for German Teachers in Brazil]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372236178>

Ynaiara dos Santos<sup>1</sup>

Hudson Kleinbing<sup>2</sup>

Liane Scribelk<sup>3</sup>

Paul Voerke<sup>4</sup>

**Abstract:** With reference to the undergraduate course on Portuguese and German at a Federal University in Southeast Brazil, the article first describes some fundamental elements of German language teacher training in the country. Hereby it becomes clear how important the integration of theory and practice is for the training of student's competencies. In this context, the article secondly gives insights to a subject offered at that university, in which the participants use bases of action research by reflecting on their own teaching and thus strengthening their professional performance as teachers. Finally, some suggestions from this experience will be formulated for a meaningful integration of reflective elements in the teacher training.

**Keywords:** Brazil; Training for German Teachers; Action Research.

**Zusammenfassung:** Unter Bezugnahme auf den Deutschstudiengang an einer Bundesuniversität im Südosten Brasiliens beschreibt der Artikel zunächst einige Grundlagen der Deutschlehrerausbildung des Landes. Dabei wird deutlich, wie wichtig die Verknüpfung von Theorie und Praxis für die Kompetenzentwicklung der Studierenden ist. Vor diesem Hintergrund wird ein Seminarangebot aus dem Deutschstudiengang der Universität vorgestellt, bei dem die Teilnehmenden im Rahmen der Aktionsforschung ihren eigenen Unterricht reflektieren und damit ihr professionelles Handeln als Lehrkräfte stärken können. Aus den Erfahrungen heraus werden

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Av. Horácio Macedo, 2151, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 21941-917, Brasil. E-Mail: [yaya\\_cmp@hotmail.com](mailto:yaya_cmp@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Av. Horácio Macedo, 2151, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 21941-917, Brasil. E-Mail: [hudson.kleinbing@hotmail.com](mailto:hudson.kleinbing@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Av. Horácio Macedo, 2151, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 21941-917, Brasil. E-Mail: [liane.scribelk@hotmail.com](mailto:liane.scribelk@hotmail.com)

<sup>4</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Av. Horácio Macedo, 2151, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 21941-917, Brasil. E-Mail: [paul.voerke@gmail.com](mailto:paul.voerke@gmail.com)



schließlich einige Vorschläge für eine sinnvolle Integration reflexiver Elemente in die Lehrerbildung formuliert.

**Stichwörter:** Brasilien; Deutschlehrerbildung; Aktionsforschung.

## 1 Einführung

Seit langem schon beschäftigen sich Menschen mit der Vermittlung von Fremdsprachen, um zu verstehen, wie Lernen grundsätzlich funktioniert und wie es weiter verbessert werden kann. Systematisch erforscht werden die dem Fremdspracherwerb zugrundeliegenden Prozesse jedoch erst seit Ende des 19. Jahrhunderts mit der Etablierung der Sprachwissenschaften und der wissenschaftlichen Pädagogik (vgl. EDMONDSON; HOUSE 2011: 15).

Im deutschsprachigen Raum haben sich in den 1960er und 1970er Jahren aus der Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen mehrere wissenschaftlich begründete Fachgebiete entwickelt, in erster Linie die Sprachlehr- und -lernforschung und die Fremdsprachendidaktik (vgl. EDMONDSON; HOUSE 2011: 2f., 16f.; GOER; KÖLLER 2016: 21; KÖNIGS 2017: 322). Aus den vielfältigen Forschungsergebnissen der Fachrichtung lassen sich dabei drei besonders relevante Aussagen herausgreifen. Der Erwerb von Fremdsprachen ist erstens ein hoch komplexer und multifaktorieller Prozess, der von verschiedenen Variablen beeinflusst wird (vgl. BALLWEG et al. 2013: 38; FELDMEIERS 2014: 255; RIEMER 2017: 320f.). Aus der Vielfalt der Faktoren mit Einfluss auf das Fremdsprachenlernen ergibt sich zweitens die Erkenntnis, dass eine einzelne Lerntheorie (ebenso wie eine einzelne Sprachlernmethode) den Lernprozess nicht sinnvoll abbilden kann (vgl. u. a. BALLWEG et al. 2013: 63). Folge dieser Erkenntnisse ist die Überwindung von „Makromethoden“ zum Fremdsprachenlernen (die sogenannte „Postmethoden-Ära“, vgl. DOFF 2016: 321) und ein zunehmender Eingang von lerntheoretisch fundierten Vorschlägen in die Theorie und Praxis des Fremdsprachenlernens. Drittens schließlich begründet die Komplexität von Sprachlehr- und -lernprozessen die Notwendigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit Nachbardisziplinen, wie etwa der Linguistik und der Psychologie (vgl. EDMONDSON; HOUSE 2011: 18).

Die Komplexität des Fremdsprachenlernens zeigt, wie groß die Herausforderungen bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften sind. Entsprechende Studiengänge haben vor allem die Aufgabe, Studierende auf ihre

zukünftige Tätigkeit als Lehrpersonen vorzubereiten. Dies erfordert, neben der Vermittlung solider fachlicher Kenntnisse, noch eine Reihe anderer Voraussetzungen, wie etwa: Zeit, Förderung und Unterrichtspraxis. Aus dieser Gemengelage haben sich in den letzten Jahren eine Reihe von Prinzipien und Standards für die Lehrerbildung entwickelt, die im Sinne einer Professionalisierung des Lehrberufs international diskutiert und inzwischen auch weitgehend anerkannt werden (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 299f., VOERKEL 2017a: 60–69, 268–274). Eine Einbeziehung dieser Prinzipien in die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte kommt allerdings weltweit erst Stück für Stück in Gang.

In Hinblick auf die Lehrerbildung steht auch Brasilien vor umfassenden Aufgaben. Einige der wesentlichen Herausforderungen werden in diesem Beitrag aus der Innenperspektive beschrieben: drei der vier Verfasser dieses Artikels sind Studierende einer öffentlichen brasilianischen Bundesuniversität und befinden sich in der letzten Phase des Lehramtsstudiums Deutsch-Portugiesisch. Ziel dieses Artikels ist es dabei nicht, Kritik an der Struktur und den Inhalten des Lehramtsstudiums zu üben, sondern anhand eines konkreten Beispiels aufzuzeigen, dass aktuelle Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik im Rahmen der vorhandenen Möglichkeiten in die bereits bestehenden Studiengänge integriert werden können (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 294). Der damit angestrebte Beitrag zur Professionalisierung und Entwicklung der Lehrerbildung kann sowohl die Studierenden, die Lehrenden als auch das Fach selbst positiv beeinflussen.

## 2 Zur Lehrerbildung in Brasilien und ihren Herausforderungen

Ein Hochschulstudium mit Lehramtsabschluss ist in Brasilien erst seit dem Jahr 2000 eine Grundvoraussetzung, um sich auf eine Stelle als Lehrkraft an Elementarschulen bewerben zu können (vgl. PUPP SPINASSÉ 2005: 118). Für die schulische Mittel- und Oberstufe gilt die entsprechende Verpflichtung jedoch bereits wesentlich länger: Seit den 1940er Jahren wurden Lehramtsstudiengänge für diese Zielgruppe im Rahmen der universitären *Letras*-Studiengänge eingerichtet, wobei in der Regel ein einzelnes Schulfach für die Dauer von vier Jahren studiert wird (vgl. RICHTER 2013: 185).

Das Lehramtsstudium für Deutsch wird in Brasilien jedoch üblicherweise in Kombination mit Portugiesisch angeboten: Lediglich an drei von 17 Universitäten mit

Deutschstudiengängen besteht Deutsch als Einzelstudium, an den anderen Hochschulen ist es entweder verpflichtend oder empfohlen, einen Doppelabschluss zu erwerben (vgl. VOERKEL 2018). In der Konsequenz bedeutet diese Fächerkombination ein breites Spektrum verschiedener Lehrangebote bzw. Pflichtfächer: Neben dem Erwerb der Fremdsprache, die einen Schwerpunkt an allen Studienstandorten darstellt (vgl. VOERKEL 2017a: 285–291), gibt es obligatorisch zu belegende Seminare in brasilianischer, portugiesischer und deutscher Literatur, portugiesischer Sprachwissenschaft, Didaktik und brasilianischer Bildung. Mit Ausnahme der Sprachkurse haben alle Lehrveranstaltungen eine Gemeinsamkeit: Sie sind – übrigens auch dort, wo es durchaus Anknüpfungspunkte gäbe, wie z. B. in Literaturseminaren – stark von der Theorievermittlung geprägt und nehmen kaum Bezug auf die berufliche Praxis nach dem Studium.

Das Fehlen der Praxiskomponente ist vor allem deswegen bedenklich, weil die Mehrheit der *Letras*-Studenten nach ihrem Abschluss als Lehrkräfte tätig ist. Nach Einschätzung der *Faculdade de Letras* an der Bundesuniversität UFRJ arbeitet ein Großteil der Absolventen als Lehrer, und eine breit angelegte Studie über den Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge kommt auf einen Anteil von bis zu 90% in der Bildung engagierten Alumni (vgl. VOERKEL 2017a: 339). Die Erkenntnis, dass deutlich mehr *Letras*-Absolventen letztendlich als Lehrer arbeiten als üblicherweise angenommen (vgl. VOERKEL 2017b), führt erst langsam zu einem Umdenken an den Hochschulen, was sich u. a. in den Diskussionen um neue Curricula äußert. Bisher lässt sich jedoch feststellen, dass das Lehramtsstudium nach wie vor stark theoriebetont ist und wesentliche Ausbildungsmerkmale für die Praxis fehlen.

Dabei ist es nicht so, dass das Bewusstsein für die hohe Relevanz von Praxiserfahrungen in der Lehramtsausbildung fehlen würde. Zur Umsetzung des 1996 verabschiedeten Bildungsrahmenplans (im Original: *Lei de Diretrizes e Bases – LDB*) wurde Anfang der 2000er Jahre in mehreren Gesetzesvorlagen die Struktur der Lehramtsstudiengänge festgeschrieben, u. a. mit der Mindestanforderungen von 400 Stunden begleiteter Praktika an (öffentlichen) Schulen (vgl. STANKE 2014: 43). Allerdings scheitert der hohe Anspruch im Fall von Deutsch schlicht an einem Mangel an Möglichkeiten: Von über 50.000.000 Schülerinnen und Schülern im Land lernen weniger als 100.000 Deutsch – was einem Prozentwert von kaum 0,2% entspricht (vgl. AUSWÄRTIGES AMT 2015: 9). Sind Schulen mit Deutschangebot in den beiden südlichen

Bundesländern Rio Grande do Sul und Santa Catarina noch recht weit verbreitet<sup>5</sup>, gibt es in den anderen Landesteilen sehr viel weniger Angebote. Dies gilt auch für die Metropolregion Rio de Janeiro: zwar hat sich der Arbeitsmarkt für Deutschlehrkräfte dort in den letzten 20 Jahren dynamisch entwickelt, und neben mehreren Sprachinstituten bieten allein vier Privatschulen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache an (vgl. STANKE; BOLACIO 2014: 127). Curricular verankert war ein Deutschangebot aber bis Anfang 2018 an keiner öffentlichen Schule, während gleichzeitig drei staatliche Universitäten in Lehramtsstudiengängen Deutschlehrkräfte ausbilden.

Das weitgehende Fehlen von schulischem Deutschunterricht an öffentlichen Einrichtungen hat zur Folge, dass viele Lehramtsstudierende ihr Praktikum nicht in der vorgesehenen Weise absolvieren können. Sie empfinden das als großen Mangel, ist ein Praktikum doch eine optimale Möglichkeit, während des Studiums erste Lehrerfahrungen zu sammeln und die Realität des Deutschunterrichts im schulischen Kontext kennenzulernen (vgl. ZYDATISS 1996). Eine Folge der fehlenden Anwendungsmöglichkeiten ist eine sinkende Motivation, denn die Studierenden möchten nicht nur die „großen Theorien“ kennenlernen, sondern auch selbst aktiv werden.

Im Fall der Bundesuniversität UFRJ können Studierende eine Lösung für die begrenzten Praktikummöglichkeiten innerhalb der eigenen Institution finden, und zwar im Sprachlernzentrum namens CLAC, an dem das Angebot von Deutsch als Fremdsprache-Kursen für Jugendliche und Erwachsene besteht. Hier können die *Letras*-Studierenden ein bezahltes Praktikum absolvieren, währenddessen sie von Dozenten begleitet und beraten werden, Ideen mit Kommilitonen austauschen, ausprobieren, inwieweit die erlernten Theorien in der Praxis funktionieren und auch erste Erfahrungen und Routinen im Unterrichten sammeln. Zudem ist die Tätigkeit dort ein wichtiger Impuls, um zu reflektieren, welche Lehrstrategien sie in ihrem Unterricht bei CLAC (und in der Zukunft auch in anderen Unterrichtssituationen) auswählen und benutzen können und sollen. Insbesondere die Möglichkeit des Nachdenkens über die Unterrichtsprozesse erscheint den Studierenden wichtig für ihre Ausbildung und Professionalisierung, was sich auch in den Aussagen von Kommilitonen aus dem Deutschbereich wiederfindet:

---

<sup>5</sup> Die stärkere Präsenz der deutschen Sprache und Kultur im Süden Brasiliens hat vor allem historische Gründe (vgl. VOERKEL 2017a: 17–20). Die Folgen wirken bis heute: Von den reichlich 300 Schulen mit Deutschangebot im Land entfallen mehr als 2/3 auf die beiden südlichen Bundesländer (vgl. VOERKEL 2017a: 53).

„Wir glauben, dass dieses Nachdenken die Erfahrung unserer Ausbildung wertvoller macht.“

Mit dem Sprachlernzentrum ergibt sich – zumindest für einen Teil der Studierenden – die Möglichkeit zur Verzahnung von Theorie und Praxis. Da dies für sie einen hohen Stellenwert besitzt, wird das Sprachlernzentrum der UFRJ und sein Potential im folgenden Abschnitt genauer beschrieben.

### 3 Das Sprachlernzentrum der UFRJ: CLAC

Das Sprachlernzentrum CLAC<sup>6</sup> an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro (UFRJ) nahm 1988 seine Tätigkeit auf und startete anfangs mit sechs Fremdsprachen. Heute können die Interessenten aus einem breiten Angebot von 24 Sprachkursen mit verschiedenen Schwerpunkten auswählen<sup>7</sup>. Seit seiner Gründung hat das CLAC viele Veränderungen durchlaufen, insbesondere in Hinblick auf die Erweiterung des Kursangebots. Dennoch blieb die ursprüngliche Zielsetzung erhalten, nämlich einen produktiven und sinnvollen Austausch zwischen der Universität und der Gesellschaft zu fördern. Dies geschieht durch die Verankerung in beiden Kontexten: Das CLAC ist als *Projeto de Extensão*<sup>8</sup> direkt an der *Letras*-Abteilung der Universität angesiedelt und wird von der Hochschule verwaltet, gleichzeitig steht es aber sowohl den Universitätsangehörigen als auch Lernern von außerhalb der Hochschule offen.

Das Sprachlernzentrum verfolgt dabei nicht nur das Ziel, die Grenzen der Universität zu überwinden, sondern auch ein Praxisangebot für die Lehrenden in Ausbildung bereitzustellen. Viele Studierende – insbesondere der „kleineren Sprachen“ – haben keine Gelegenheit, die von ihnen studierte Philologie außerhalb des universitären Kontexts zu unterrichten. Deshalb wird das CLAC als ein wichtiges Instrument im

---

<sup>6</sup> Akronym für *Centro de Línguas Aberto à Comunidade*. Eine ungefähre Übersetzung ins Deutsche wäre: Sprachenzentrum für die Gemeinschaft.

<sup>7</sup> Konkret handelt es sich um folgende Angebote: Arabisch, Arabisch mit Schwerpunkt Sprechen, Deutsch, Deutsch mit Schwerpunkt Sprechen, Englisch, Englisch mit Schwerpunkt Sprechen, Englisch mit Schwerpunkt Lesen, Englisch für Lehrende, Französisch, Französisch mit Schwerpunkt Sprechen, Griechisch, Hebräisch, Italienisch, Italienisch mit Schwerpunkt Sprechen, Japanisch, Japanisch mit Schwerpunkt Sprechen, Latein, Libras (Brasilianische Gebärdensprache), Portugiesisch, Portugiesisch mit Schwerpunkt Grammatik, Portugiesisch mit Schwerpunkt Schreiben, Russisch und Spanisch.

<sup>8</sup> Die *Extensão* stellt neben der Lehre und der Forschung den dritten Schwerpunkt an brasilianischen Universitäten dar. Mit diesen außercurricularen Projekten sollen die Hochschulen direkt in die Gesellschaft hineinwirken (weitere Informationen dazu u. a. bei VOERKEL 2017a: 211f.).

Studium betrachtet, das seine Bedeutung neben dem Sprachenangebot dezidiert durch die Betreuung der angehenden Lehrkräfte durch Universitätsdozenten und das damit verbundene akademische Profil gewinnt. Laut Zyngier und Liberali (2000) zählt zu den spezifischen Zielen des CLAC, reflektierende Lehrkräfte auszubilden, die nicht nur passend im Arbeitsmarkt platziert werden können, sondern auch in der Lage sind, kritisch und aufmerksam auf pädagogische Herausforderungen zu reagieren. So sollen sie beispielsweise die von ihnen verwendeten Materialien sorgfältig auswählen und weiterentwickeln, damit die Bedürfnisse und Bedarfe der Lerner erfüllt werden.

Schon allein aus Kapazitätsgründen können nicht alle, die an der Bundesuniversität UFRJ Deutsch studieren, im CLAC unterrichten. Aus diesem Grund wurden konkrete Anforderungen erarbeitet, welche die zukünftigen CLAC-Lehrkräfte erfüllen müssen: mindestens vier Semester Deutschstudium an der Universität und ein guter Notendurchschnitt (gefordert wird ein Minimum von 8/10 Punkten in Deutsch und 7/10 Punkten in den anderen Fächern). Zudem müssen alle interessierten Lehrenden eine Eingangsprüfung bestehen, die sich aus einer schriftlichen Prüfung und einem Interview auf Deutsch zusammensetzt. Bewerber für Sprachkurse in Englisch und Spanisch müssen im CLAC zudem eine Lehrprobe ablegen, was allerdings für Deutsch nicht notwendig ist. Gleichwohl durchlaufen die ausgewählten Kandidaten ein kurzes Training, das von den erfahreneren Lehrenden geleitet wird. Nach dieser Anleitung dürfen die Teilnehmer dann unterrichten, wobei zu Beginn der Lehrtätigkeit nur ein Kurs unterrichtet wird. Später kann die Zahl der Sprachkursgruppen bis auf drei steigen.

Die Lehramtsstudierenden im CLAC müssen einmal pro Woche ein pädagogisches Betreuungsangebot wahrnehmen. Diese Treffen werden von den Professoren bzw. Dozenten des Instituts vorbereitet und behandeln bestimmte Schwerpunktthemen. Sie bieten dabei einen Raum, in dem die Lehrenden sowohl ihre Fragen stellen können als auch ihre Erfahrung als Lehrer teilen. Für die professionelle Weiterentwicklung produktiv sind auch die Vorträge, die alle Lehrenden in diesem Rahmen halten müssen. In den Vorträgen haben sie die Chance, einen bestimmten Aspekt der Lehrtätigkeit oder eine bestimmte Lehr- und Übungsform vorzustellen und sich darüber auszutauschen. Der Vortrag und die Teilnahme an den Beratungen werden von den Dozenten evaluiert – sie werden deswegen sowohl aus inhaltlichen als auch aus formellen Gründen von den Teilnehmenden als sehr wichtig empfunden.



Zweifelsohne ist der für die weitere Lehrtätigkeit prägendste Aspekt der gesamten CLAC-Erfahrung die Freiheit als Lehrer. Zwar ist vorgeschrieben, ein kurstragendes Lehrwerk zu benutzen (im Fall von Deutsch das Buch „Menschen“ aus dem Hueber-Verlag), aber die Lehramtsstudenten können autonom entscheiden, wie sie mit dem Lehrwerk arbeiten möchten. Diese didaktische Freiheit und die wöchentlichen Beratungen bilden aus Sicht der Lehramtsstudierenden das Herzstück der CLAC-Tätigkeit.

Bei allen schon bestehenden Möglichkeiten ist anzumerken, dass ein noch stärkerer Fokus auf die Selbstreflexion wünschenswert wäre. Da der Anspruch des CLAC grundsätzlich in der Förderung der kritischen Bildung liegt, ergibt sich hier großes Potenzial. Von Seiten der Studierenden wird einerseits angeregt, bei der Betreuung einen stärkeren Impuls zur Reflexion zu erhalten, und andererseits noch mehr bei der Planung und Durchführung von Projekten unterstützt zu werden – sowohl in Hinblick auf die Unterrichtspraxis als auch auf die fachlich-wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung. Diese Maßnahmen könnten nicht nur die Autonomie und die Motivation der Lehrenden stärken, sondern auch die Nachhaltigkeit des Lernprozesses und die Qualität der Reflexion im CLAC.

## 4 Zur theoretischen Rahmensetzung: Aktionsforschung

Für die zukünftigen Deutschlehrer ist es von großer Bedeutung, bereits während ihres Studiums die Lehrpraxis im Blick zu haben. Es ist dabei wichtig, einen passenden Raum zu finden, um die zukünftigen Tätigkeiten zu reflektieren. Diese Möglichkeit besteht vor allem dann, wenn begleitete Praktika im Rahmen der Lehrerbildung im Curriculum verankert sind und durch die Lehrkräfte der Fachdidaktiken auch wirklich angeboten werden. Begründungen für die Relevanz einer solchen Form von Erfahrungen finden sich in der Fachliteratur an zahlreichen Stellen, so z. B.:

Reflexion ist eine Form von Lernen aus Erfahrung. Sie bedeutet konstruktive Verarbeitung von Erfahrungen. Da auf einmalige, ungewisse und widersprüchliche Situationen nicht in dem Sinne vorbereitet werden kann, dass sich vorweg bestimmen ließe, wie in solchen Situationen zu handeln ist, ist die Fähigkeit zur reflexiven Verarbeitung von Erfahrungen eine wesentliche Komponente der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen. (HERZOG 1995: 271)

Die begleitete Reflexion sorgt dafür, dass die angehenden Lehrkräfte über ihre Unterrichtspraxis nachdenken und sich selbst entdecken, sie sind damit ein wichtiges Instrument für die Professionalisierung des Lehrerhandelns (vgl. BENITT 2015: 65). Wichtig für den Erfolg ist dabei, dass die Reflexion einer gewissen Steuerung und vor allem Struktur unterliegt (vgl. WALLACE 2010: 14f.). Dazu liegt ein in diesem Sinne handhabbares und inzwischen bewährtes Instrument mit der Aktionsforschung vor. Dieses Konzept – auch bekannt als **Lehrerforschung** oder unter anderen verwandten Termini (vgl. SCHAT; LEGUTKE 2012: 186f.; MOHR; SCHAT 2016: 292, ABENDROTH-TIMMER 2017: 196f.) – existiert bereits seit den 1940er Jahren unter dem Begriff der *Action Research*, hat sich im deutschen Sprachraum aber erst seit etwa zehn Jahren verstärkt durchgesetzt (vgl. BENITT 2015: 66ff.). Bedeutsam für diesen Durchbruch war u. a. die viel rezipierte Publikation „Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht“, veröffentlicht von Altrichter und Posch im Jahr 2007. Weitere Verbreitung in der Praxis fand das Konzept ab 2012 mit den Materialien der aktuellen Fortbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL), die vom Goethe-Institut in Zusammenarbeit mit mehreren im Fachbereich aktiven Universitäten entwickelt worden ist (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 291). Die Grundideen der Aktionsforschung können dabei folgendermaßen zusammengefasst werden:

Aktionsforschung [...] ist eine Art von Forschung, die von professionell Handelnden (z. B. Lehrenden) direkt in ihrem Praxisumfeld durchgeführt wird. Ziel ist, eine Intervention zur Verbesserung der Praxis – die „Aktion“ – forschend zu begleiten (Burns 2010: 1). Dabei entsteht ein Kreislauf von Aktion, Forschung und Reflexion, der mehrfach durchlaufen werden kann und sowohl einen Erkenntnisfortschritt in Hinblick auf die Theorie als auch einen Entwicklungsfortschritt in Hinblick auf die Praxis erbringt (Altrichter & Posch 2007: 27) und aus diesem Grund oft auch als Spirale beschrieben wird (Herr & Anderson 2015: 5). Vom alltäglichen Praxishandeln – das ja oftmals auch Phasen des Ausprobierens, Beobachtens und Reflektierens enthält – unterscheidet sich Aktionsforschung durch ihre Systematik (Riemer 2010: 361), die Dokumentation des Prozesses (Feldmeier 2014: 261) und die Verbreitung der Ergebnisse (Altrichter & Posch 2007: 29). (BOECKMANN 2016: 592)

Wenn Lehrkräfte auf Grundlage ihrer eigenen Unterrichtspraxis zum Nachdenken angeregt werden und sich bewusst mit der Aktionsforschung auseinandersetzen, gibt ihnen dies die Möglichkeit, mehr Autonomie zu gewinnen und sich in ihrer eigenen Lehrpraxis weiterzuentwickeln. Dabei ist festzuhalten, dass das Verfahren nicht für jeden Kontext uneingeschränkt zu empfehlen ist und sicher auch nicht jede Lehrkraft mit dem Vorgehen der Aktionsforschung zurechtkommt (vgl. BENITT 2015: 74ff.). In jedem Fall sollte die Motivation am Anfang stehen, auf das eigene Unterrichten Einfluss zu nehmen,

weil im Zentrum der Bemühungen letztendlich immer der Wunsch steht, den eigenen Unterricht zu verbessern (vgl. FELDMEIER 2014: 255).

Auch in Brasilien gewinnt die Aktionsforschung zunehmend an Bedeutung, hier unter dem Begriff der *Pesquisa-Ação*. Laut Franco-Santoro (2005) lassen sich dabei vor allem drei Formen unterscheiden:

- a) Der kollaborative Ansatz, bei dem der Forscher in seiner Rolle als teilnehmender Akteur vor allem auf einen Impuls von Seiten der Lerner reagiert.
- b) Der kritische Ansatz, bei dem es dem Forscher vor allem darum geht, die Machtverhältnisse zwischen Lehrer und Lerner sowie ihre jeweilige Rolle zu hinterfragen und sie in einem gemeinsamen Prozess zu verändern.
- c) Der strategische Ansatz, bei dem der Impuls für die Veränderung vom Lehrer ausgeht und die teilnehmende Forschung auch weitgehend von ihm (ohne aktive Beteiligung der Lerner) geplant und durchgeführt wird.

Wie aus der Konzeptionierung und den Erfahrungen der DLL-Reihe deutlich wird, lassen sich die einzelnen Beweggründe und Vorgehensweisen nicht immer klar voneinander trennen und überlappen sich teilweise. In jedem Fall wird jedoch klar, dass die Rolle des Lehrers bei Veränderungen des Unterrichts nicht zu unterschätzen ist, insbesondere, weil sie für das gesamte Berufsleben gilt (vgl. WALLACE 2010, 4). Dementsprechend werden auch in der Fachliteratur diejenigen Kompetenzen, die wichtig für die persönliche und professionelle Entwicklung von Lehrpersonen sind, als hoch eingeschätzt: so liegen etwa die Fähigkeit zur **Formativen Evaluation** oder **Rückmeldung/Feedback** unter den Top-10 der relevantesten Punkte für Lernerfolg in der vielzitierten Meta-Studie von John Hattie (vgl. ZIERER 2016: 64–71). Daraus ergibt sich letztendlich die hohe Relevanz, die Reflexionsfähigkeit von Lehrpersonen bereits in der Ausbildung aktiv zu trainieren.

In Brasilien haben diese Erkenntnisse durchaus ihren Niederschlag gefunden, vor allem im *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID), einem Lehrstipendium für die studienbegleitende Unterrichtserfahrung. Die Studierenden bekommen über das PIBID die Möglichkeit, im Sinne der Aktionsforschung ihre ersten Unterrichtserfahrungen in ihrer Rolle als Lehrkraft zu reflektieren und gleichzeitig eine konstruktive, kollegiale Rückmeldung zu erhalten. Sie können sich dabei während eines Jahres als Lehrkraft an öffentlichen Schulen ausprobieren und ihr didaktisches Handeln trainieren: zunächst über eine Hospitationsphase, und dann durch die zunehmende

Übernahme von Unterrichtssequenzen, meist in Form von Team-Teaching. Neben der Lehrtätigkeit werden vier Stunden pro Woche für die gemeinsame Vorbereitung des Unterrichts und die Auswertung der Erfahrungen in der Seminargruppe genutzt. Organisiert wird das Programm einerseits von Seiten der Universitäten (dort entweder von den jeweiligen Fachdidaktiken oder der Fakultät für Erziehungswissenschaften) und andererseits von den beteiligten Schulen, an denen der jeweilige Fachlehrer die Koordination übernimmt. Das Lehrstipendium selbst wird von der *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes) ausgezahlt (vgl. PIBID 2018).

Die Aktivitäten im Rahmen des PIBID-Programms stellen eine Schnittstelle zwischen Schulen und Universitäten dar und können damit als sinnvolle Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis gesehen werden – zudem haben sie den Effekt, die Studierenden nachhaltig zu motivieren (vgl. VOERKEL 2017a, 301). Trotz dieser Erfolgsgeschichte kam es in den vergangenen zwei Jahren zu massiven Budgetkürzungen in dem Programm, sodass sein Weiterbestehen keineswegs gesichert ist. Bereits heute haben längst nicht alle Interessenten die Möglichkeit, am PIBID teilzunehmen, weswegen es für die Fachdidaktiken umso wichtiger ist, den Studierenden sinnvolle Angebote zu unterbreiten, bei denen Theorie und Praxis verbunden werden und die Reflexion über das eigene Handeln im Unterricht bewusst gefördert wird.

## 5 Methodisches Vorgehen

Den Überlegungen zur Relevanz der Verknüpfung von Theorie und Praxis im Sinne der Aktionsforschung folgt auch das Setting der Studie, die von den Autoren dieses Artikels durchgeführt wurde. Diese wird auf den folgenden Seiten vorgestellt, wobei zunächst eine Beschreibung der institutionellen Einbettung in den Rahmen des Deutschstudiums an der Bundesuniversität UFRJ erfolgt.

Um das Lehramtsstudium abzuschließen, müssen die Studierenden laut Vorgabe des brasilianischen Bildungsministeriums 400 Stunden an Hospitationen und Unterrichtspraktika absolvieren. In Vorbereitung darauf sind einige Lehrveranstaltungen aus dem Didaktik-Bereich zu belegen. Dabei handelt es sich um zwei Semester **Didaktik der Fremdsprache** (im vorliegenden Fall: Deutsch) und zwei Semester **Didaktik der Muttersprache** (Portugiesisch). Grundlage für die folgenden Überlegungen sind die Erfahrungen aus einer Lehrveranstaltung für **Didaktik der Fremdsprache**, dem Fach

*Didática de Línguas Estrangeiras Modernas – Alemão*, das im Semester 2017-2 im Lehramtsstudiengang Deutsch an der UFRJ angeboten wurde. Das Seminar wurde von etwa zehn Studierenden besucht und im Umfang von zwei Semesterwochenstunden von zwei Lehrkräften im Team-Teaching gestaltet.

Ziel der beiden Dozenten war es, gemeinsam mit den Studierenden verschiedene Zugänge zu gängigen Theorien der Deutschdidaktik zu erarbeiten. Der Ansatz, der dabei auf das größte Interesse stieß, war die **Aktionsforschung**, weil die Studierenden hier die Forderung wiedererkennen konnten, die im Unterricht vorhandenen Spielräume auszufüllen, das Klassenzimmer nach ihren Vorstellungen zu gestalten und bewusst für eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu nutzen (vgl. SCHAT; LEGUTKE 2012: 63, 149). Dabei sollte die Theorie Eingang ins Unterrichtsgeschehen finden, und der partizipative Ansatz auch bei der Evaluierung am Ende des Semesters zum Tragen kommen. Dafür musste ein passendes Format gefunden werden.

Ein Dozent des Fachs hatte seit mehreren Jahren als Tutor, Prüfer und Coach im von der Universität Jena und dem Goethe-Institut angebotenen Weiterbildungsstudium **Deutsch unterrichten** gearbeitet und ist deswegen bestens mit den Materialien der Reihe **Deutsch lehren lernen** (DLL) vertraut<sup>9</sup>. Im Seminar wurde die Idee der in DLL verwendeten **Praxiserkundungsprojekte** (im Weiteren: PEP) vorgestellt und gemeinsam mit den Studierenden beschlossen, dieses Instrument auch im Seminarverlauf auszuprobieren und für die abschließende Evaluierung zu nutzen.

Das PEP-Format ist insofern hilfreich, als es auf anschauliche, greifbare und realistische Weise der Forderung der Aktionsforschung nach einer Strukturierung der Beobachtung und Reflexion nachkommt (vgl. WALLACE 2010: 14f.; FELDMIEIER 2014: 261; MOHR; SCHAT 2016: 295). Im Falle von DLL folgt das PEP fünf nachvollziehbaren Schritten:

- 1) Formulierung der Fragestellung für die Praxiserkundung
- 2) Darstellung des Impulses für die Fragestellung und Kontextualisierung der Frage im Fachgebiet bzw. im Unterricht
- 3) Beschreibung und Begründung des Vorgehens, das für die Praxiserkundung gewählt wurde

---

<sup>9</sup> Weitere Informationen zum Weiterbildungsstudium finden sich unter dem Link: [http://www.dafdz.uni-jena.de/deutsch\\_unterrichten.html](http://www.dafdz.uni-jena.de/deutsch_unterrichten.html) (Zugriff: 11.08.2018)

SANTOS, Y.; KLEINBING, H.; SCRIBELK, L.; VOERKEL, P. – Platz zum Denken!?

- 4) Aufarbeitung, Analyse und Präsentation Ergebnisse der Beobachtung
- 5) Reflexion der Praxiserkundung und der Folgen für das unterrichtliche Handeln

Im Laufe der Lehrveranstaltungen wurden diese fünf Punkte nach und nach besprochen und die Studierenden dabei begleitet, die notwendigen Schritte sowohl in der theoretischen Vorbereitung als auch in der praktischen Umsetzung zu gehen. Wichtig war dabei aus Dozentensicht eine flache Progression, da die Studierenden zunächst mit dem für sie ungewohnten Format vertraut werden mussten (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 301f.). Nach anfänglichem Zögern wurde die Idee, das eigene Handeln mithilfe des PEPs systematisch zu beobachten und zu reflektieren, aber mit zunehmender Begeisterung angenommen und genutzt. Besonders attraktiv erschien den Studierenden, dass die Praxiserkundung auch im Team umgesetzt werden konnte und damit Ansätze der kollegialen Unterrichtsbeobachtung und der kooperativen Lernens zum Tragen kamen (vgl. SCHAT; LEGUTKE 2012: 164, MOHR; SCHAT 2016: 296, BONNET; DECKE-CORNILL; HERICKS 2017: 173). Aus der Situation der Zusammenarbeit in einer Dreiergruppe heraus entstand letztendlich auch die Idee für den vorliegenden Artikel<sup>10</sup>.

Der Aspekt aus dem DaF-Unterricht, den wir für dieses Projekt ausgewählt haben, war die Arbeit mit Wortschatz. Einerseits ist dieses Thema ein „Dauerbrenner“ in der Unterrichtsrealität, andererseits lassen sich in der Wissenschaft zahlreiche Belege für die hohe Relevanz der Wortschatzarbeit finden (vgl. z. B. NEVELING 2017: 381). Zudem zeigen neuere Forschungsergebnisse, so bspw. zur neuronalen Vernetzung, wie stark die Wörter aufeinander aufbauen. Dabei gilt der Satz von Kühn (2013: 157): „Je mehr Wörter ein Schüler kennt, desto einfacher ist es, neue dazuzulernen nach dem Motto: Ein Wort gibt das andere.“ Dieses Zitat belegt die Wichtigkeit von Wortschatzarbeit, besonders in einem kommunikativen Kontext. Deshalb fanden wir es wichtig, mit diesem Thema zu arbeiten.

Nachdem wir diese Entscheidung getroffen haben, überlegten wir: Wie können wir als Lehrer den Wortschatz besser erklären? Welches Verfahren ist effektiv, um die Lerner dabei zu unterstützen, den Wortschatz nicht zu vergessen und ihn auch aktiv benutzen zu können? Dazu fanden wir verschiedene Techniken und Theorien: die

---

<sup>10</sup> Die nun folgenden Abschnitte spiegeln einige der Aktivitäten des angebotenen Seminars und geben die Überlegungen aus Sicht der drei beteiligten Studierenden wieder. Aus diesem Grund erfolgt an dieser Stelle auch der Wechsel in die erste Person Plural.

Übersetzungsmethode, Pantomime, Gestik, Mimik, usw. Ziel war es nun, die verschiedenen Möglichkeiten auszuprobieren und dabei der Frage nachzugehen: Welche von diesen Techniken ist die beste Unterstützung für die Lerner? Wie effektiv können Mimik, Gesten, usw. sein?

Bei der Auswahl der zu verwendenden Techniken hielten wir uns wiederum an die Fachliteratur. So heißt es dort z. B. im Zusammenhang mit der Präsentation von Wortschatz:

Die Wahl des jeweiligen Verfahrens ist abhängig von der Art der Wörter (z.B. abstrakte Wörter, Verben, Bezeichnung von Gegenständen), den Lernern (z. B. Sprachniveau, Lernpräferenzen, Herkunftssprachen, weitere Sprachkenntnisse), dem Lehrenden (zeichnerische Fähigkeiten, darstellerische Fähigkeiten, verbale Fähigkeiten, Sprachkenntnisse), den vorhandenen Materialien und Medien (z. B. Realien, Bilder, Tondokumente). (STORK 2010: 105)

Dieses Zitat belegt, wie stark der Wortschatzerwerb von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden kann. Daraus entwickelten wir zwei Fragen, eine allgemeinere und eine sehr konkrete, denen wir in der Praxis nachgehen wollten: Wie können wir mit dem Thema „Wortschatz“ arbeiten, um diesen möglichst effektiv und gemäß den Lernerinteressen zu vermitteln? Und: Mit welchen Wörtern sollten wir uns beschäftigen: mit abstrakten oder konkreten Wörtern?

Um ein möglichst repräsentatives Ergebnis zu erreichen, benutzten wir in unserem Projekt abstrakte Wörter, weil wir der Meinung sind, dass es schwieriger ist, mit dieser Art von Vokabeln zu arbeiten. Zur Anwendung kamen zwei verschiedene Erklärungsverfahren: das teilweise nichtsprachliche Erklärungsverfahren (durch die gegenständliche Veranschaulichung, bildliche Veranschaulichung, Gestik / Mimik / Pantomime, Klangbilder) und das zweisprachige Verfahren (durch die Übersetzung, Wortähnlichkeiten zwischen Mutter- und Fremdsprache, Wortähnlichkeiten zwischen erster und zweiter Fremdsprache, Internationalismen).

Was die Umsetzung des Projekts angeht, so ist klarzustellen, dass die Planung und Ausarbeitung gemeinsam erfolgte, die Umsetzung jedoch individuell. Für die Umsetzung des Projekts wurde entschieden, die Verfahren in Deutschkursen auf drei verschiedenen Niveaustufen auszuprobieren. Deshalb wurde der Projektversuch zur Wortschatzarbeit im November 2017 mit Deutsch 1 (Niveau A1.1), Deutsch 2 (Niveau A1.2) und Deutsch 3 (Niveau A2.1) durchgeführt. Die Niveaus folgen dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), aber das CLAC hat seine eigene Methodologie,

Bewertungskriterien und passenden Inhalt. Laut dem **CLAC-Katalog 2017-2018** liegt der Schwerpunkt im Kurs **Deutsch 1** auf dem „[...] Verständnis und Verwendung von alltäglichen Ausdrücken [...]. Es wird erwartet, dass der Lernende einfach kommunizieren kann“.<sup>11</sup> In **Deutsch 2** geht es um eine Vertiefung und Erweiterung des Wortschatzes, den die Lerner beherrschen sollen (u. a. zu den Themen **Beruf, Einkaufen, Lebensmittel, Körperteile** und **Kleidung**). Da die Lernenden in **Deutsch 3** schon viel mehr Kontakt mit der Zielsprache hatten, sind sie am ehesten damit vertraut, häufig vorkommende, einfache Ausdrücke zu verstehen.

Im Laufe der Projektplanung stellten wir fest, dass unsere Klassen eine ähnliche Zusammensetzung von Kursteilnehmern aufweisen. Die meisten Lernenden sind Studierende aus der UFRJ und nehmen das Fremdsprachenangebot innerhalb der Institution wahr. Gleichzeitig gibt es auch einige externe Lerner, die mit einer ähnlichen Motivation kommen: Der Preis des Kurses ist nicht hoch, sie interessieren sich für mögliche Austauschmaßnahmen und Stipendien nach Deutschland, und sie vertreten die unterschiedlichsten Fachrichtungen. Vom Alter her überwiegt die Gruppe der 20- bis 30-jährigen, es handelt sich also um (junge) Erwachsene.

Ein Unterschied war das Niveau der Lerner in den verschiedenen Kursen (Niveaus A1.1, A1.2 und A2.1), auf das jeweils spezifisch eingegangen werden musste. Das heißt, die Art der angebotenen Aktivitäten war gleich, aber jede Lehrkraft hat ihre eigene Adaptation vorgenommen, damit das Angebot zum jeweiligen Niveau passt. Dies gilt auch für den zu vermittelnden Wortschatz, der sich an Wortlisten aus dem Lehrwerk in Anlehnung an den GeR orientierte. Am Ende jeder Aktivität füllten die Teilnehmer eines jeden Kurses einen Fragebogen aus, sodass die Kursleiter die Schwierigkeiten der angebotenen Unterrichtsaktivitäten analysieren konnten und daraus deutlich wurde, welche Art der Übung am positivsten bewertet wurde. Trotz der Niveauunterschiede wurde derselbe Fragebogen eingesetzt (siehe Anhang 1). Dieser wurde gemeinsam erstellt und (weitgehend auf Portugiesisch, der L1 der Lerner) ausformuliert, um vergleichbare Ergebnisse zu bekommen.

In den nächsten Teilkapiteln werden sowohl die Aktivitäten als auch die erzielten Ergebnisse vorgestellt, die uns letztlich zu unseren Schlussfolgerungen veranlassen.

---

<sup>11</sup> Übersetzung der Verfasser. Im Original steht: “O foco desse nível é a compreensão e o uso de expressões cotidianas [...] nível, espera-se que o aprendiz consiga se comunicar de modo simples”.



## 5.1 Vorgehen in Gruppe 1

Die Unterrichtssequenz fand mit dem Niveau A1.1 und 17 Kursteilnehmern statt. Die Arbeit mit dem Wortschatz umfasste hier insgesamt 10 verschiedene Wörter zum Thema **Feiern**, die in zwei Gruppen aufgeteilt wurden. Eine Gruppe bestand aus 5 Wörtern (Weihnachten, Verlobung, Ostern, Silvester und Hochzeit), die den Lernern durch Mimik, Gesten und Zeichnungen erklärt wurden. Bei der anderen Gruppe von Wörtern (Geburtstag, Neujahr, Pfingsten, Erntedankfest und Oktoberfest) wurde mit einer direkten Übersetzung ins Portugiesische gearbeitet.

Die Unterrichtsstunde begann mit einer kurzen Einführung zu Lektion 12 des Buchs „Menschen A1.1“, in der es um das Thema **Feiern** geht. Danach wurden die Regeln für die Unterrichtssequenz erklärt: die Kursteilnehmer durften die Übersetzung nicht laut sagen und Wörterbücher waren verboten. Die Wörter wurden nur durch Mimik und Gesten erklärt, aber diese konnten mehrmals wiederholt werden. Dann wurden die ersten fünf Wörter an die Tafel geschrieben. Jedes Wort wurde durch die Kursleiterin mithilfe von Mimik und Gesten semantisiert, und die Kursteilnehmer sollten ihre Bedeutung in ihr Heft schreiben. Nach diesem ersten Teil der Aktivität ging der Unterricht wie sonst üblich weiter.

Der zweite Teil der Aktivität wurde nach der Pause durchgeführt, eine Vokabelarbeit mit der direkten Übersetzung ins Portugiesisch. Dazu wurden die anderen fünf Wörter an die Tafel geschrieben und die Kursleiterin stellte den Teilnehmern Fragen: „Was bedeutet Pfingsten auf Portugiesisch?“ oder „Wer von euch hat im Dezember Geburtstag? Welche Feste haben wir im Dezember?“. Wenn ein Teilnehmer das Wort nicht kannte, wurde es ins Portugiesische übersetzt. Nach diesem Teil der Aktivität ging der Unterricht normal weiter.

Kurz vor dem Ende der Unterrichtsstunde wurden den Kursteilnehmern zwei Aufgaben mit Bezug zur Wortschatzarbeit vorgelegt. Die erste Aufgabe war ein Lückentext zu den ersten fünf Wörtern, und in der zweiten Aufgabe sollten die Lerner verschiedene Sätze mit den Modalverben **mögen** und **können** bilden, in denen sie die Wörter aus dem zweiten Teil der Aktivität verwendeten.

**1) Ergänzen Sie bitte den Lückentext:**

das Weihnachten – die Verlobung – das Ostern – das Silvester – die Hochzeit

- a) Jedes Jahr an \_\_\_\_\_ besucht der Osterhase die Kinder.
- b) \_\_\_\_\_ ist das Versprechen, eine Person zu heiraten.
- c) Der letzte Tag des Jahres bezeichnet \_\_\_\_\_ am 31. Dezember.
- d) \_\_\_\_\_ ist das Fest der Geburt von Jesus Christus. Festtag ist der 25. Dezember.

Abbildung 1: Lückentext zum Ergänzen (Gruppe 1)

## 5.2 Vorgehen in Gruppe 2

Die Unterrichtssequenz fand mit dem Niveau A1.2 und 11 Kursteilnehmern statt. Auch hier stellte sich die Frage nach einem adäquaten Vermittlungskontext. Passenderweise hatte die Lektion 24 im Buch „Menschen A1.2“ – ebenso wie die behandelte Lektion in Gruppe 1 – das Thema **Feiern** zum Thema (Titel: „Ich würde am liebsten jeden Tag feiern“).

Die Unterrichtssequenz wurde für zwei verschiedene Phasen geplant. Im ersten Teil sollten die Vokabeln durch Mimik und Gestik erklärt werden. Dazu wurden die folgenden Wörter ausgewählt: Weihnachten, Verlobung, Ostern, Silvester und Hochzeit. In dem anderen Teil sollte das Vokabular nur übersetzt werden und die ausgewählten Wörter waren: Einweihungsparty, Erntedankfest, Geburtstag, Pfingsten und Neujahr<sup>12</sup>.

Am Anfang des Unterrichts wurde über das Oktoberfest gesprochen, weil die Lerner schon von diesem Fest gehört hatten – es ist in Brasilien recht bekannt und zudem Inhalt in Kurs 1. Das war eine gute Einführung, und nach dieser Phase wurden die neuen

<sup>12</sup> Da die Thematik der bearbeiteten Lehrbucheinheit sich ähnelte, haben wir uns dazu entschieden, trotz der Niveauunterschiede in Gruppe 1 und Gruppe 2, mit ähnlichen Vokabeln zu arbeiten – lediglich die Wörter **Einweihungsparty** und **Oktoberfest** differieren.

Wörter zum Thema **Feiern** an die Tafel geschrieben und semantisiert. Dazu wurde ein Mimik-Spiel gemacht. Vor der Aktivität mit Mimik und Gesten wurden die Regeln erklärt: Normalerweise haben die Lerner die Gewohnheit, die Übersetzung der Wörter laut zu sagen, aber diesmal sollten sie die Bedeutung für sich behalten, egal ob schriftlich oder nur im Kopf.

Der zweite Teil der Unterrichtssequenz wurde nach der Pause durchgeführt und die Lerner hatten das Buch schon geöffnet. Damit konnten sie einige andere Wörter im Bildlexikon des Buches sehen. Daneben wurde der Wortschatz an die Tafel geschrieben und die Wörter wurden direkt übersetzt. Nach der Erklärung des Wortschatzes bekamen die Lerner zwei Aufgaben vorgelegt. Die erste war ein Lückentext<sup>13</sup>, den sie mit den neuen Wörtern ergänzen sollen. Dazu durften sie ihre Notizen individuell benutzen.

Die zweite Aktivität fand am Ende des Unterrichts statt. Dabei sollten die Lerner die anderen Wörter benutzen, um irrealer Sätze mit dem Verb **würden** zu bilden. Um die Aufgabe deutlicher zu machen, gab es Beispiele, wie: „Zu Neujahr würde ich viel trinken“, oder: „Ich würde eine Einweihungsparty mit meinen Freunden machen“.

### 5.3 Vorgehen in Gruppe 3

Die Unterrichtssequenz wurde mit dem Niveau A2.1 und 21 Kursteilnehmern durchgeführt. Hier gab es acht abstrakte Wörter, die in zwei Phasen vermittelt wurden. Die erste Phase bestand aus der Einführung von vier Wörtern (Irrtum, Abscheu, Einbildung und Schadenfreude), die durch ein teilweise nichtsprachliches Erklärungsverfahren erklärt wurden. Dabei wurden die Wörter durch Mimik, Synonyme, Beispiele usw. eingeführt, wobei die Erklärungen konsequent einsprachig auf Deutsch erfolgten. Die Kursteilnehmer hatten einige Schwierigkeiten, die Bedeutungen zu verstehen, da diese nicht unmittelbar erkennbar war. Die Schwierigkeiten wurden bei der Übung, die sie im Anschluss machen sollten, deutlich: sie sollten die Wörter mit ihren jeweiligen Bedeutungen anpassen. Die zweite Phase bestand aus den anderen vier Wörtern (Abenteuer, Mitleid, Eitelkeit und Erschöpfung), bei deren Semantisierung die Einsprachigkeit aufgehoben wurde. In dieser Phase wurden die Wörter direkt ins Portugiesische übersetzt und dies gab den Kursteilnehmern viel mehr Selbstvertrauen, um









---

<sup>13</sup> Es handelte sich dabei um denselben Lückentext wie bei Gruppe 1 (vgl. Abbildung 1).

die Übung zu lösen. Dies wurde bei der Korrektur der Aktivität, die in der folgenden Abbildung gezeigt wird, deutlich.

*Setze die passenden Nomenwörter (Nomen) ein!*

*Abscheu, Eitelkeit, Einbildung, Irrtum, Schadenfreude, Erschöpfung, Mitleid, Abenteuer*

 <p>Die Kinder machen eine schöne Kutschfahrt. Sie erleben ein _____</p>	 <p>Die Drillinge glauben, man könnte sie gut unterscheiden. Aber das ist ein _____</p>
 <p>Jana tröstet ihren Freund Timo, weil sein Hamster gestorben ist. Sie hat _____</p>	 <p>Julian will die Medizin nicht einnehmen. Er empfindet _____</p>
 <p>Moni schaut sich ständig im Spiegel an. Das ist _____</p>	 <p>Markus stellt sich vor, ein Indianer zu sein. Doch das ist nur _____</p>
 <p>Tom und sein Opa sind nach der Gartenarbeit unter dem Baum eingeschlafen. Das ist _____</p>	 <p>Die Frau lacht den Mann aus, weil er seine Hose verloren hat. Das ist _____</p>

Copyright © 2009 GEM Grundschulmaterial Verlagsgesellschaft mbH und deren Lizenzgeber. Alle Rechte vorbehalten.

Abbildung 2: Lückentext zum Ergänzen (Gruppe 3)

Jede Phase der Unterrichtssequenz bestand aus zwei Teilen: Im ersten Teil sollte ich als Lehrerin die abstrakten Wörter erklären. Dann sollten die Kursteilnehmer die Übung machen. Nach diesem ersten Teil lief der Unterricht wie gewohnt weiter. Im zweiten Teil sollten die Kursteilnehmer Sätze schreiben, in denen sie bekannte grammatische Formen verwenden sollten (Sätze mit **wenn**), um die abstrakten Wörter zu benutzen. Die Sätze sollten in Verbindung mit ihrem Umfeld stehen. Zum Beispiel: „Wenn ich Salat esse, fühle ich Abscheu.“ Die Absicht war, dass sie die Sätze frei schreiben konnten, indem sie ihnen bereits bekannte grammatische Formen anwendeten, wodurch ihnen der Gebrauch der neu gelernten abstrakten Wörter erleichtert würde. Dies bietet auch mehr Freiheit für Fehler, im Gegensatz zu der ersten Aktivität, die viel geschlossener gehalten war.

## 6 Ergebnisse der Untersuchung

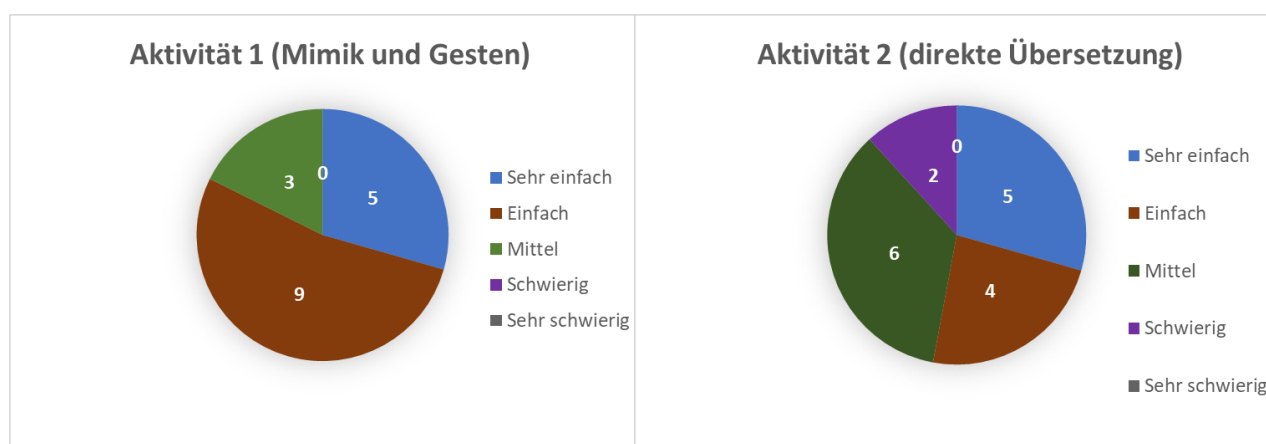
Dass nicht jeder Lerner gleich ist, wird bereits im Unterricht schnell deutlich. Deshalb ist die Aufmerksamkeit der Lehrer den Schülern gegenüber auch so wichtig. Der Anspruch, die Perspektive der Lerner in die Untersuchung mit einzubeziehen, motivierte uns zur Erstellung des Fragebogens, mithilfe dessen wir uns – zunächst aus subjektiver Sicht – weitere Ergebnisse zum Wortschatzerwerb erhofften. Die Vorbereitung von gleichen Fragebögen für die drei Versuchsgruppen ermöglichte einen organisierten Überblick, sowohl in Hinblick auf die Sprachschüler als auch auf die Lehrer. Dazu ist es wichtig zu sagen, dass jeder Lehrende seine eigene Unterrichtsplanung und -interaktion umgesetzt hat. Die Unterrichtsinhalte waren – aufgrund der unterschiedlichen Niveaustufen – nicht identisch, so dass bereits dadurch unterschiedliche Ergebnisse zu erwarten waren. Gleichzeitig war in allen drei Gruppen darauf geachtet worden, zwei unterschiedliche Vermittlungstechniken für den Wortschatz zu benutzen, so dass beobachtet werden konnte, welches Vorgehen jeweils besser zur Gruppe passte und wie der Prozess des Wortschatzlernens als einfacher wahrgenommen würde.

Für den Prozess der Beobachtung war die Beschäftigung mit der Aktionsforschung essenziell. Wir nutzten dabei die Möglichkeit, den Unterricht als ein Versuchslabor zu betrachten, als einen Raum, um Erfahrungen zu sammeln (vgl. SCHAT; LEGUTKE 2012: 71). Die Erfahrungen wurden dabei systematisiert und folgten einer bestimmten Struktur: Aus dem Unterrichtsgeschehen heraus wurde eine Schwierigkeit identifiziert (das Wörterlernen), dazu eine konkrete Fragestellung erarbeitet und eine Unterrichtssequenz in drei Vergleichsgruppen geplant und durchgeführt. Wichtig in allen Phasen war der intensive Austausch untereinander sowie die gemeinsame Reflexion (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 295f.). Die Ergebnisse lassen sich – neben den eigenen Beobachtungen – vor allem mittels des Fragebogens ablesen, den die Kursteilnehmer im Anschluss an die Unterrichtssequenz ausfüllten.

Der Fragebogen selbst umfasste drei Fragen. In der ersten Frage ging es um die Einschätzung der ersten Lernaktivität der Unterrichtssequenz (Erklärung auf Deutsch durch Synonyme, Beispiele, Mimik, Gesten usw.), die zweite Frage bezog sich auf die zweite Aktivität (Semantisierung mittels direkter Übersetzung) – beides jeweils in Hinblick auf den Verstehensprozess und die damit verbundenen Schwierigkeiten. Die dritte Frage war eine Einschätzung der gesamten Unterrichtssequenz: die Kursteilnehmer

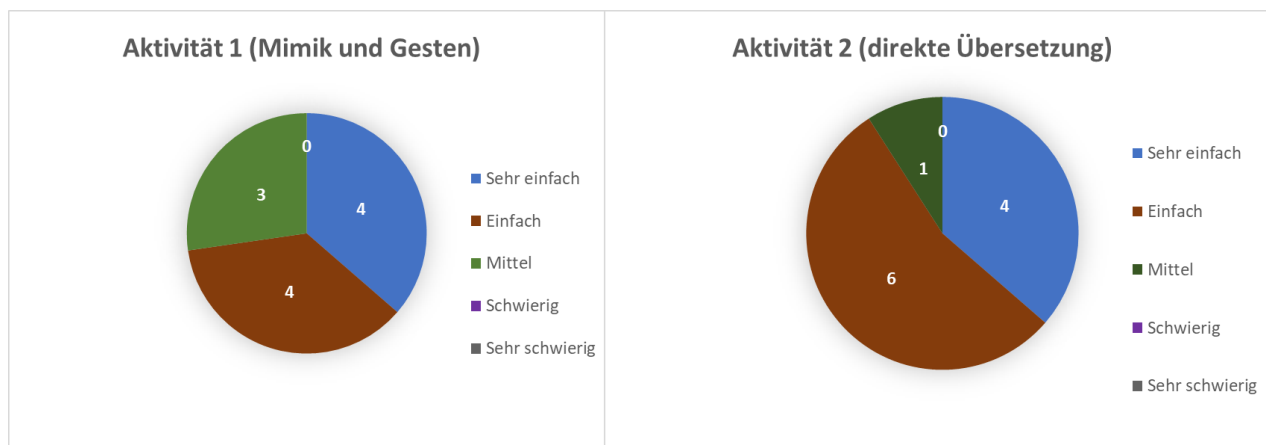
sollten entscheiden, welche Aktivität aus ihrer Sicht am produktivsten war und welche Art der Vermittlung sie bevorzugen. Die Ergebnisse aus den Fragebögen werden im Folgenden dargestellt.

Im Kurs **Deutsch 1** (Niveau A1.1) wählten in Bezug auf die erste Aktivität fünf Kursteilnehmer **sehr einfach**, neun **einfach** und drei **mittel**. In Bezug auf die zweite Aktivität wurde von fünf Kursteilnehmern **sehr einfach** ausgewählt, von vier **einfach**, von sechs **mittel** und von zweien **schwierig**.



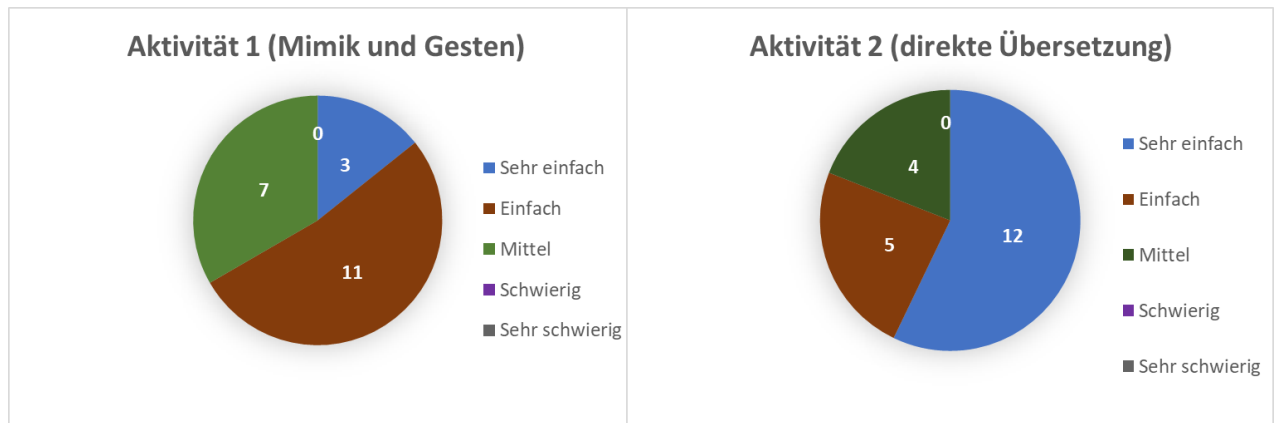
Grafik 1: Ergebnisse des Fragebogens (Gruppe 1)

Im Kurs **Deutsch 2** (Niveau A1.2) antworteten in Bezug auf die erste Aktivität vier Kursteilnehmer **sehr einfach**, vier **einfach** und drei **mittel**. In Hinblick auf die zweite Aktivität wurde von vier Kursteilnehmern **sehr einfach** ausgewählt, von sechs **einfach** und von einem **mittel**.



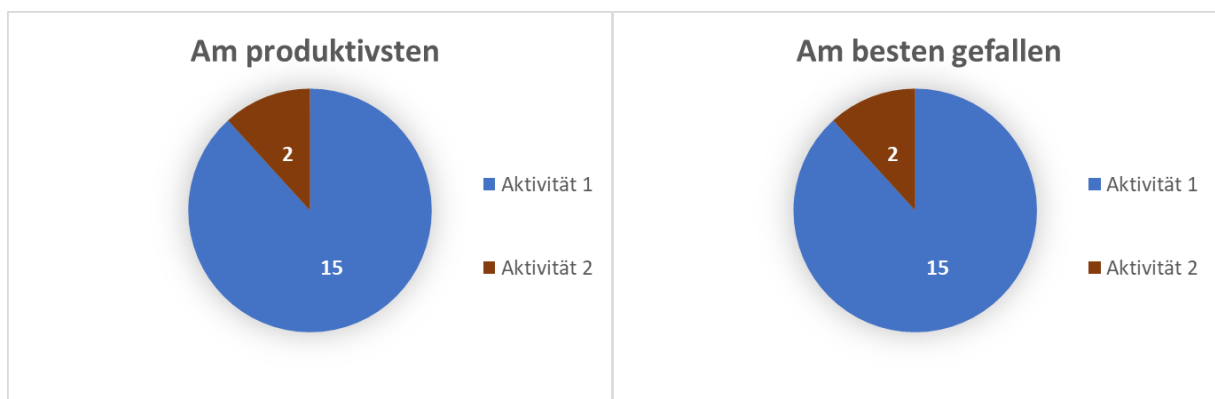
Grafik 2: Ergebnisse des Fragebogens (Gruppe 2)

Im Kurs **Deutsch 3** (Niveau A2.1) antworteten in Bezug auf die erste Aktivität drei Kursteilnehmer **sehr einfach**, elf **einfach** und sieben **mittel**. In Bezug auf die zweite Aktivität wurde von zwölf Kursteilnehmern **sehr einfach** ausgewählt, von fünf **einfach** und von vier Lernern **mittel**.

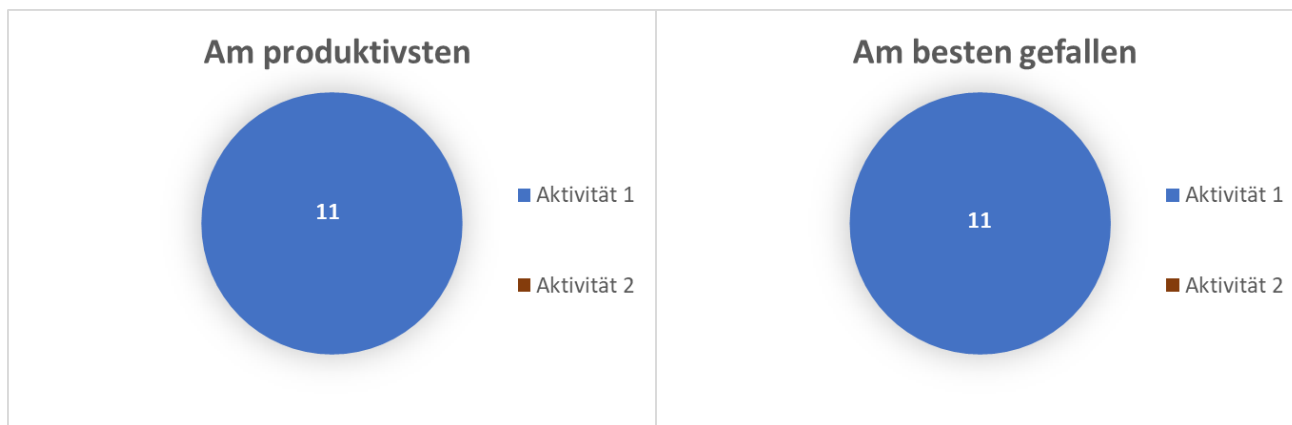


Grafik 3: Ergebnisse des Fragebogens (Gruppe 3)

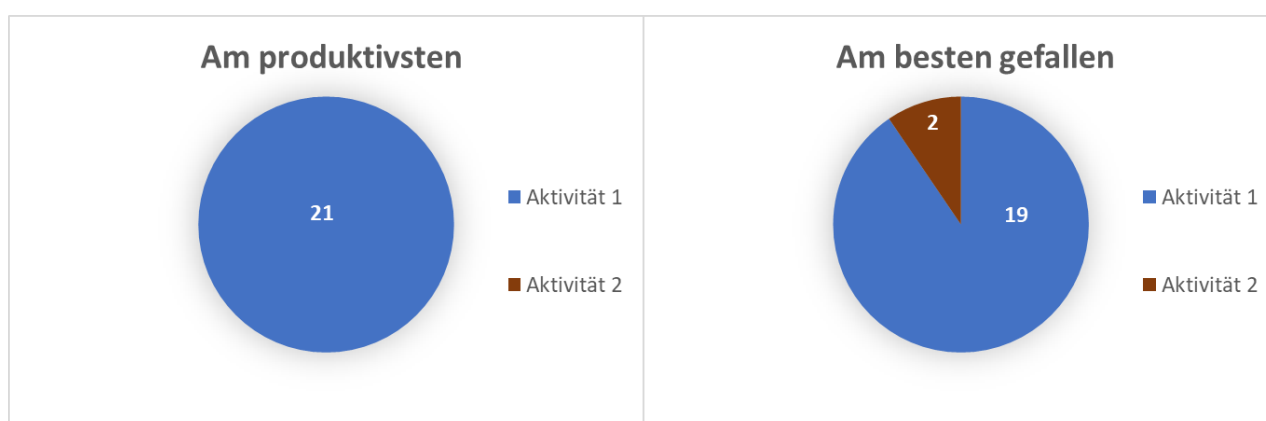
Im Folgenden werden die Ergebnisse der dritten Frage vorgestellt. Dabei wurde jeweils unterschieden, welche Aktivität den Lernern am besten gefallen hat, und welche von ihnen als **produktiver** (d. h. als sinnvoller für den Lernprozess) wahrgenommen wurde.



Grafik 4: Ergebnisse des Fragebogens, Frage 3 (Gruppe 1)



Grafik 5: Ergebnisse des Fragebogens, Frage 3 (Gruppe 2)



Grafik 6: Ergebnisse des Fragebogens, Frage 3 (Gruppe 3)

Beim der Analyse der Grafiken konnten wir feststellen, dass es unter den 49 befragten Kursteilnehmern (17 aus **Deutsch 1**, elf aus **Deutsch 2** und 21 aus **Deutsch 3**) eine klare Präferenz für die erste Aktivität gab, bei der es um die Vermittlung von Wörtern über Mimik und Gestik ging. Dieses Ergebnis war aus unserer Sicht eine positive Überraschung, weil wir damit gerechnet hatten, dass viele der Befragten die zweite, ihnen klar vertrautere zweite Aktivität auswählen würden. Stattdessen wurde deutlich, dass die Kursteilnehmer keine wesentlichen Schwierigkeiten mit der neuen Art der Vermittlung hatten und diese mehrheitlich auch als produktiver erachteten. Damit konnte gezeigt werden, dass der Gebrauch von nonverbalen Lerntechniken wie Mimik und Gestik nach Auffassung der Lerner besser und produktiver sei als die Nutzung traditioneller Techniken wie die direkte Übersetzung. Zwischen den verschiedenen Kursniveaus waren bei den Einschätzungen der Lerner keine wesentlichen Unterschiede erkennbar.



An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass es sich bei dem von uns durchgeführten Praxiserkundungsprojekt nicht um eine empirische Forschung im klassischen Sinne handelt, bei der die Ergebnisse allgemeine und valide Aussagen über die Effizienz bestimmter Vermittlungsstrategien und -techniken generieren sollen<sup>14</sup>. Dies wäre im von uns genutzten Setting auch kaum möglich, ist der Lernprozess doch durch seinen multifaktoriellen Charakter gekennzeichnet und verschiedensten Einflüssen unterworfen. Vielmehr geht es um das Ausprobieren bestimmter Theorien in der Praxis und das Einüben eines strukturierten Vorgehens bei der Reflexion von Unterrichtsprozessen. In diesem Sinne ist das Ziel der Praxiserkundung durchaus erreicht worden: Davor waren wir der Meinung gewesen, dass die direkte Übersetzung von unbekanntem Wörtern ins Portugiesische den Kursteilnehmern besser helfen würde. Die Lerner erklären zwar, dass die Sinnübertragung mittels direkter Übersetzung schnell und einfach verläuft, das Vergessen der Wörter jedoch auf gleiche Weise passiert: schnell und einfach.

Mit dieser Praxiserkundung und ihren Ergebnissen fanden wir bestätigt, wie wichtig es für uns als Lehrer ist, die Meinung der Kursteilnehmer und ihre Lernpräferenzen kennenzulernen, weil es sich um ganz relevante Faktoren im Unterrichtsverlauf handelt. Es war zudem eine positive Erfahrung für uns zu sehen, dass auch diejenigen Kursteilnehmer, die fast nichts über Lernstrategien wussten, ein Gefühl dafür hatten, welche Methode ihrem Verständnis besser hilft und damit sinnvoller für sie ist.

## 7 Abschließende Überlegungen

Die Erfahrungen, die wir an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro gesammelt haben, zeigen uns, dass das Curriculum des Lehramtsstudiengangs die Studierenden nur unzureichend auf ihre Tätigkeit als Lehrperson vorbereitet. Ein erkennbarer Mangel besteht im Fehlen von Praktikummöglichkeiten während des Studiums, wodurch erschwert wird, Lehrerfahrungen zu sammeln und sich erste Unterrichtsrouinen anzueignen. Dieser Mangel hat zum Teil negative Auswirkungen auf die Motivation der

---

<sup>14</sup> Diese Einstellung wird bereits über die Wortwahl deutlich – **Erkundung** statt **Erforschung** – und ist in der Forschungsliteratur verschiedentlich erläutert worden (vgl. u. a. SCHAT; LEGUTKE 2012: 186, MOHR; SCHAT 2016: 292f.).

Studierenden – auf der anderen Seite kann er auch dazu führen, dass die Betroffenen selbst aktiv werden. Eine Lösung ist es, andere Unterrichtsorte zu suchen, um Erfahrung beim Lehren zu sammeln und damit eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Im Falle der UFRJ besteht mit dem CLAC auch für Studierende schon die Möglichkeit, Sprachlehrer zu sein. Die spezifische Struktur des CLAC als *Projeto de Extensão* eröffnet den Lehrkräften dabei Freiheiten, die sie möglicherweise an Sprachschulen o. ä. nicht hätten: insbesondere die Gelegenheit, verschiedene Dinge auszuprobieren und dadurch ihr Lehrprofil auszubauen. Auf diese Weise gewinnt die Praxiskomponente die wichtige Rolle zurück, die sie im Studium haben sollte.

Die Praxiserkundung am CLAC durchzuführen war für uns eine Gelegenheit, die Aktionsforschung an unseren Lehrorten, also in unseren Klassenzimmern, einzusetzen und dadurch bewusst zu reflektieren. Es geht uns darum, in Zukunft nicht nur auf dem Arbeitsmarkt einen Platz zu finden, sondern die erlernten Theorien kritisch und aufmerksam einzusetzen. Diese Theorien reichen für sich alleine nicht aus, weil sie nicht automatisch für jede Situation passen: Sie müssen getestet werden, damit wir sehen können, inwieweit sie sich für unseren Lehrkontext und in unserer Unterrichtspraxis bewähren.

Wie sinnvoll eine Überprüfung von Theorien und auch eigenen Meinungen über den Unterricht ist, hat uns das PEP klar gezeigt (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 297). Wir dachten im Vorfeld, alle Kursteilnehmer hätten im Unterricht für Worterklärungen lieber eine direkte Übersetzung als eine Semantisierung mit Mimik und Gesten. Wir waren entsprechend überrascht, als wir die Ergebnisse der Fragebögen analysiert und festgestellt haben, dass es aus Lernersicht produktiver ist, wenn wir Mimik und Gesten benutzen. Ein klares Beispiel für die Diskrepanz zwischen den eigenen Vorstellungen als Lehrkraft und der Position der Lerner und damit ein Plädoyer für ein bewusstes und reflektiertes Vorgehen im Unterricht. Dabei ist es notwendig, keine festen und irreversiblen Meinungen zu bilden, sondern flexibel zu bleiben und die Vorstellungen der Lerner kennenzulernen und sinnvoll in den Unterricht zu integrieren. Das heißt konkret: Während die Erfahrungen dieses PEPs gezeigt haben, dass die große Mehrheit der Lerner den Einsatz von Mimik, Gestik und Zeichnungen befürwortet, kann eine andere Lerngruppe möglicherweise den Einsatz der direkten Übersetzung bevorzugen.

Der gesamte beschriebene Prozess – vom impulsgebenden Seminar über die Praxiserkundung bis hin zur Reflexion – war für uns wertvoll, denn er hat uns dabei

unterstützt, einen aktiveren und kritischeren Blick auf den Unterricht (insbesondere die Lehrerrolle) zu entwickeln und einzuüben. Dank der intensiven Vorbereitung, der Unterrichtsgestaltung und den Nachbesprechungen konnten wir unsere Lehrerfahrungen weiter ausbauen. Durch das PEP haben wir zudem erlebt, dass wir schon als angehende Lehrer auch Forscher unseres eigenen Tuns sein können (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 293).

An dieser Stelle sehen wir auch die Verantwortung der Universität. Diese sollte bei der Ausbildung der Studierenden nicht nur eine spätere Tätigkeit als Forscher im Blick haben, sondern auch ganz dezidiert das Profil als zukünftige Lehrkräfte beachten. Eine intensive Begleitung über Erfahrungen und Reflexion sind dabei unabdingbar (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 299f., 316).

Eine solche intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Aspekt des Unterrichtens, wie es bei unserem Projekt der Fall war, ist – sicherlich schon allein aufgrund der personellen Ressourcen – nicht in allen Studienkontexten möglich. Auch muss bedacht werden, dass die Aktionsforschung sicher nicht für alle Studierenden gleich gewinnbringend ist, denn es handelt sich um einen komplexen Prozess, der schnell zu Überforderung führen kann (vgl. BENITT 2015: 74). Trotzdem zeigen unsere Erfahrungen klar in eine Richtung: Platz zum Denken ist für die Lehrerausbildung unentbehrlich, wenn das Ziel ist, die Studierenden auf die Praxis vorzubereiten und ihnen Bewusstsein für ihr Handeln zu vermitteln. Dazu braucht es Raum, sowohl zeitlich als auch physisch, der möglicherweise durch eine (noch) stärkere Berücksichtigung von didaktischen Fragestellungen in den Curricula der Deutschstudiengänge geschaffen werden kann. Ebenso braucht es Gelegenheiten, bei denen die Studierenden sich im Unterrichten ausprobieren können. Und es braucht die Einsicht um die Wichtigkeit der Lehrperson und die Berücksichtigung dieser in Form und Inhalt der Lehrerausbildung (vgl. SCHAT; LEGUTKE 2012: 6).

Den eingangs genannten **Platz zum Denken** versehen wir nun mit einem Ausrufezeichen, denn die eigenen Erfahrungen mit der Praxiserkundung haben uns gezeigt, dass es sich lohnt, sich für diese Art der Verbindung von Theorie und Praxis einzusetzen, da diese tatsächlich umsetzbar und alltagskompatibel ist (vgl. MOHR; SCHAT 2016: 294).

## Literaturverzeichnis

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar. Lehrerforschung. In: SURKAMP, Carola (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, p. 196–199.
- ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007.
- AUSWÄRTIGES AMT. *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Datenerhebung 2015. Disponível em: <[https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro\\_Deutschlernerhebung\\_final2.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf)> Acesso em 08.06.2018.
- BALLWEG, Sandra et al. *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* München: Klett-Langenscheidt, 2013.
- BENITT, Nora. *Becoming a (Better) Language Teacher. Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen: Narr, 2015.
- BOECKMANN, Klaus-Börge. Aktionsforschung. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke, 2016, p. 592–597.
- BONNET, Andreas; DECKE-CORNILL, Helene; HERICKS, Uwe. Kooperatives Lernen. In: SURKAMP, Carola (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, p. 172–174.
- DOFF, Sabine. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: BURWITZ-MELZER, Eva et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: A. Francke, 2016, p. 320–325.
- EDMONDSON, Willis; HOUSE, Juliane. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: A. Francke, 2011.
- FELDMEIER, Alexis. Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: SETTINIERI, Julia et al. (Hg.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2014, p. 255–267.
- FRANCO-SANTORO, Amélia Maria. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, 2005, p. 483-502
- GOER, Charis; KÖLLER, Katharina (Hg.). *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink, 2016.
- HERZOG, Walter. Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, v. 13, n. 3, 1995, p. 253–273. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/83642597.pdf>> Acesso em 31.07. 2018.
- KÖNIGS, Frank G. Sprachlehrforschung. In: SURKAMP, Carola (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, p. 322–324.
- KÜHN, Peter. Wortschatz und Wortschatzdidaktik: Tradition und Neuansätze. In: OOMEN-WELKE, Ingelore; AHRENHOLZ, Bernt (Hg.). *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013, p. 153–164.
- MOHR, Imke; SCHAT, Michael. Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In: LEGUTKE, Michael; SCHAT, Michael (Hg.). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, 2016, p. 291–322.
- NEVELING, Christiane. Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In: SURKAMP, Carola (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, p. 378–381.
- PIBID no Brasil: O que é o PIBID? Disponível em <[www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/2012-12-17-16-28-24/pibid-no-brasil](http://www.pibid.pr1.ufrj.br/index.php/2012-12-17-16-28-24/pibid-no-brasil)> Acesso em 31.07.2018.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien*. Frankfurt: Lang, 2005.
- Pandaemonium, São Paulo, v. 22, n. 36, jan.-abr. 2019, p. 178-206

- RICHTER, Claudia. Das Bildungswesen in Brasilien. In: ADICK, Christel (Hg.). *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster: Waxmann, 2013, p. 171–189.
- RIEMER, Claudia. Spracherwerb und Spracherwerbtheorien. In: SURKAMP, Carola (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2017, p. 318–321.
- SCHART, Michael; LEGUTKE, Michael. *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt, 2012.
- STANKE, Roberta. *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. Unveröffentlichte Dissertation. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
- STANKE, Roberta; BOLACIO, Ebal. Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: DAAD (Hg.). *Germanistik in Brasilien. Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen*. Göttingen: Wallstein, 2014, p. 127–129.
- STORK, Antje. Wortschatzerwerb. In: HALLET, Wolfgang; KÖNIGS, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 2010, p. 104–107.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Catálogo CLAC. Descritivo acerca dos Cursos de Línguas Abertas à Comunidade vigentes em 2017-2018. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017, p. 9–17. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B23bxlwjXLNabkotUihLMkh5cFk/view>> Acesso em 31.07.2018.
- VOERKEL, Paul. *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. Tese de doutorado. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 2017a. Disponível em: <[https://www.db-thueringen.de/receive/dbt\\_mods\\_00033644](https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644)> Acesso em 08.05.2018.
- \_\_\_\_\_. Professores de alemão no Brasil – entre mitos e realidade. In: EMMEL, Ina; FRIESEN BLUME, Rosvitha; HEIDERMAN, Werner Ludger (Org.). *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos*. Florianópolis, 2017b, p. 306–314.
- \_\_\_\_\_. [im Druck]. Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios. In: UPHOFF, Dörthe et al. (Org.). *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Humanitas.
- WALLACE, Michael. *Action Research for Language Teachers*. 14th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- ZIERER, Klaus. *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016.
- ZYDATISS, Wolfgang. *22 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung*. Disponível em: <[www.fapf.de/html/dokumente/vdfdocs/11.htm](http://www.fapf.de/html/dokumente/vdfdocs/11.htm)> Acesso em 07.08.2018.
- ZYNGIER, Sonia; LIBERALI, Fernanda Coelho. *Caderno de reflexões para os orientadores e monitores do CLAC*. Rio de Janeiro: Serviço de Publicações / FL, 2000.

**ANHANG 1**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS / UFRJ  
CURSOS DE LÍNGUAS ABERTOS À COMUNIDADE – CLAC



Kursleiter/in: \_\_\_\_\_ Klasse: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_ \_\_\_\_ . 2017

Questionário sobre as atividades de vocabulário em sala  
Fragebogen zu den Aktivitäten der Wortschatzarbeit im Unterricht

**Atividade 1 (Explicação com mímicas, gestos, desenhos, imagens)**

- a) Como você avalia a compreensão do vocabulário aprendido utilizando esse método?  
(1) Muito fácil      (2) Fácil      (3) Médio      (4) Difícil      (5) Muito difícil
- b) Existiu alguma dificuldade em relação a esse método?      (Sim)      (Não)  
Caso tenha existido, diga qual foi:

**Atividade 2 (Tradução direta do alemão para o português)**

- c) Como você avalia a compreensão do vocabulário aprendido utilizando esse método?  
(1) Muito fácil      (2) Fácil      (3) Médio      (4) Difícil      (5) Muito difícil
- d) Existiu alguma dificuldade em relação a esse método?      (Sim)      (Não)  
Caso tenha existido, diga qual foi:

**Panorama geral sobre as duas atividades feitas em sala**

- e) Qual atividade você achou mais produtiva?      (Atividade 1)      (Atividade 2)
- f) Justifique sua resposta:
- g) Qual atividade você gostou mais?      (Atividade 1)      (Atividade 2)
- h) Justifique sua resposta:

*Recebido em 15 de agosto de 2018  
Aceito em 25 de setembro de 2018*

# Deutsche Kolonialerinnerung aus kamerunischer Sicht: zwischen Vergangenheitsbewältigung und Beziehungsverflechtung

[German Colonial Memory from a Cameroonian Perspective: Between Past Coping and Relationship Interweaving]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372236207>

Romuald Valentin Nkouda Sogui<sup>1</sup>

**Abstract:** For a long time, colonialism seemed to play a sidelined or incidental role in Germans' historical consciousness and little attention was paid to Germany's involvement in the colonial process. Only the emergence of a black African postcolonial literature in Germany has helped to make the colonial experience visible as a common heritage between Germans and Africans. The focus of texts written by African authors in German is to look back at past events, which are thematized from different perspectives. The present article examines the memory of the German colonial past with the example of two Cameroonian texts. This postcolonial reappraisal of colonial memory, as presented by Daniel Mepin and Philomène Atyame, revolves around coping with the past and mutual cultural rapprochement. To achieve this goal, Jan and Aleida Assmann use the term "cultural memory" to provide theoretical foundations that can make my thinking more plausible.

**Keywords:** Colonial remembrance; Colonial memory; Cultural appropriation; Coping with the past.

**Zusammenfassung:** Lange Zeit schien der Kolonialismus im Geschichtsbewusstsein der Deutschen eine nebengeordnete bzw. beiläufige Rolle zu spielen und die Beteiligung Deutschlands am Kolonialprozess wurde wenig Achtung geschenkt. Erst die Entstehung einer schwarzafrikanischen postkolonialen Literatur in Deutschland hat dazu beigetragen, die Kolonialerfahrung als gemeinsames Erbe zwischen Deutschen und Afrikanern sichtbar zu machen. Im Mittelpunkt von Texten afrikanischer Autoren in deutscher Sprache steht das Zurückschauen auf vergangene Ereignisse, die aus verschiedenen Perspektiven thematisiert werden. Der vorliegende Beitrag untersucht am Beispiel von zwei kamerunischen Texten die Erinnerung an die deutsche Kolonialvergangenheit. Diese postkoloniale Aufarbeitung der Kolonialerinnerung, wie sie von Daniel Mepin und Philomène Atyame dargestellt wird, kreist um Vergangenheitsbewältigung und gegenseitige Kulturannäherung. Um dieses Ziel zu erreichen, bieten Jan und Aleida Assmann mit dem Begriff „Kulturgedächtnis“ theoretische Grundlagen, die meine Überlegung plausibler machen können.

**Stichwörter:** Kolonialerinnerung; Kolonialgedächtnis; Kulturaneignung; Vergangenheitsbewältigung.

<sup>1</sup> Université de Maroua (00237) 46, Maroua, Camerões. E-mail: nkoudavalentin@gmail.com



## 1 Einführung

Lange Zeit schien der Kolonialismus im Geschichtsbewusstsein der Deutschen und in der deutschen Geschichtsschreibung nach 1945 eine nebengeordnete und beiläufige Rolle zu spielen. Wenn auch die deutsche Kolonialzeit (1884-1914) von kurzer Dauer war, so waren die Deutschen an Landenteignung, Ausbeutung und an Völkermord doch ebenso beteiligt wie die anderen europäischen Kolonialnationen. Allmählich scheint diese „koloniale Amnesie“<sup>2</sup> zu verschwinden und die Kolonisation wird auf deutscher Seite zum allgegenwärtigen Thema. Als Beispiel für diese „postkoloniale Bewusstmachung“ sei an die Rede der deutschen Bundesentwicklungsministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul am 11. August 2004 zu ihrer Reise in Namibia erinnert, um dort am Gedenken an die Niederschlagung des Herero-Nama-Aufstandes vor 100 Jahren teilzunehmen. Die Ministerin hat sich im Namen der Bundesregierung für Untaten der damaligen „Schutztruppen“ entschuldigt<sup>3</sup>. Der Veränderung dieses historischen Bewusstseins liegt die These zugrunde, dass die Kolonialgeschichte eine interkulturelle Begegnung war. Postkoloniale Ansätze haben maßgeblich dazu beitragen, die interkulturelle Dimension der Kolonisation ans Licht zu bringen, wobei Austausch und Interaktion über regionale und nationale Grenzen betont werden. Ibrahima Diagne (2010: 9) meint dazu: „Die Neubewertung der kolonialen Vergangenheit bzw. des kolonialen Gedächtnisses steht in Verbindung mit der postkolonialen Theorie, die sich u.a. als Beitrag zur Verdeutlichung kultureller Dominanzverhältnisse in Geschichte und Gegenwart versteht.“ Als Rahmen interkultureller Erinnerung bilden kamerunische Texte in deutscher Sprache einen medialen Ort, in dem die Kolonialzeit inszeniert wird.

Der vorliegende Aufsatz versucht aus einer kamerunischen Perspektive die deutsche Kolonialvergangenheit zu rekonstruieren. Am Beispiel Daniel Mepins „*Die Weissagung der Ahnen*“ (1997) und Philomène Atyames „*Abengs Entscheidung*“ (2002) wird gezeigt, dass Deutschland und Kamerun durch den kolonialen Kontakt in

---

<sup>2</sup> Der deutsche Historiker Jürgen Zimmerer hat den Begriff „Kolonialamnesie“ geprägt. Er geht davon aus, dass historiografisch ein wachsendes Interesse am deutschen Kolonialismus in transnationaler Perspektive festgestellt werden kann. Was man lange als "exotisches Nischenthema" und als Problem der anderen europäischen Staaten wahrgenommen habe, sei nun endgültig zum Thema von Politik und Öffentlichkeit geworden. Zimmerers Reflexion trägt zur Gedächtnisgeschichte Deutschlands bei. Der Historiker legt den Grundstein für eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus und seinen materiellen, politischen und mentalen Nachwehen. Siehe dazu ZIMMERER, Jürgen (Hg.) „*Kein Platz an der Sonne*“. *Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte*, Frankfurt/M.: Campus, 2013.

<sup>3</sup> Für ausführliche Informationen über diese Rede in Namibia siehe <<http://www.ag-friedensforschung.de/regionen/Namibia/100-jahre.html>> (11/03/2018).



vielfältigen und gegenseitigen Austauschbeziehungen standen<sup>4</sup>. Um es pointiert auszudrücken, möchten wir zeigen, wie Mepin und Atyame Figuren inszenieren, die die Narben der Kolonisation überwinden, um sich um intensive Annäherung an jeweilige Kulturen zu bemühen. Die Tradierung von Geschichte und die Konstruktion von Vergangenheitsbildern, wie sie von Daniel Mepin und Philomène Atyame geschildert werden, tragen dazu bei, Kolonialmissverständnisse zu bewältigen und den Blick auf gegenseitige Verständigung zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten zu richten. Zuerst präsentiere ich die beiden Romane.

Daniel Mepins Roman „*Die Weissagung der Ahnen*“ (1997) kreist um die Geschichte von Taga Sino, einem jungen Kameruner, der zuerst die Befreiungskämpfe gegen die französische Kolonialverwaltung erlebt und später ein Stipendium bekommt, um in der DDR zu studieren. In Deutschland verliebt er sich in Tania, die er schließlich heiratet. Das Eheglück endet jedoch mit der Festnahme Tagas in Kamerun und den daraus folgenden Schwierigkeiten. Das Gefühl, ein Pendler zwischen Kamerun und Deutschland zu sein, lässt ihn nicht mehr los. Sein Leben erscheint ihm nach der Scheidung von seiner Frau als ziellos, weil er seine Kultur verloren hat oder, anders gesagt, weil er seinen Platz in Deutschland nicht mehr findet. Die Verbindung von afrikanischer Tradition und europäischer Moderne, die vor allem in der afrikanischen Literatur der 50er und 60er Jahre sehr prägnant ist, wird innerhalb des Romans in der Figur von Tafe (Tagas Vater) thematisiert. Dieser erscheint als Hüter traditioneller Werte.

„*Abengs Entscheidung*“ (2002) ist Philomène Atyames erster Roman. Darin erzählt sie die Liebesgeschichte einer schwarzen Frau mit einem weißen Mann: Manfred, einem deutschen Elektrotechniker und einer kamerunischen Studentin, Abeng. Die Geschichte spielt hauptsächlich in Rio dos Camaroes (der Name, den die portugiesischen Seefahrer diesem Territorium im 15. Jahrhundert gaben), wo Manfred als Entwicklungshelfer tätig ist. Abeng, eine Hobby-Malerin, nimmt ihre Inspiration von den

---

<sup>4</sup> Die deutsch-kamerunische Beziehung unter dem Blickwinkel des Kolonialismus ist ein viel behandeltes und ein langfristiges Thema in der kamerunischen Literatur, sei es in französischer, in englischer oder in deutscher Sprache. Autoren wie René Philombe mit seinem Roman *Un sorcier blanc à Zangali* (1969), Jean Ikellé-Matiba mit *Cette Afrique là* (1963), Paul Tchakouté mit dem Theaterstück *Samba: une tragédie coloniale en cinq actes* (1980); Bolé Butake und Gilbert Doho mit *Zintgraff and the Battle of Mankon* (2002) und Azanwi Nchamis *Foot Prints of Destiny* (2009) haben diese koloniale Erfahrung thematisiert. Daniel Mepin und Philomène Atyame widmen sich auch diesem Thema, aber mit Migrationshintergrund. Sie sind Nachwuchs der ersten Kolonialmigranten im deutschen Reich und ihre Romane beschreiben das Wiederaufleben der Kolonialzeit in der postkolonialen Ära.

tanzen schwarz-weißen Paaren, die man in „Kontchupé“, einer Diskothek, trifft. Zwischen Manfred und Abeng ist es Liebe auf den ersten Blick. Diese Liebe entwickelt sich zu einer ersten Beziehung und endet mit einer Märchenhochzeit, an der beide Familien teilnehmen. Dafür müssen Manfred und Abeng einige Hürden überwinden, um das Einverständnis ihrer Väter zu erhalten. Die Autorin plädiert für eine gemischt rassische Ehe über kulturelle Grenzen hinweg.

Es geht in dieser Arbeit, wie schon angedeutet, um die literarische Aufarbeitung der Kolonialerfahrung in den gewählten Romanen. Die Problematik der Kolonialerinnerung und der Vergangenheitsbewältigung legt die Überlegung nahe, dass die Deutungen des deutsch-kamerunischen interkulturellen Gedächtnisses bestimmte Merkmale aufweisen. Die unterschiedlichen Figuren beider Texte pendeln zwischen Kamerun und Deutschland und verfügen somit über ein bestimmtes Wissen beider Kulturen. Welches Wissen wird von der deutsch-kamerunischen Kolonialzeit vermittelt? Wie werden individuelle Erinnerungen und kollektive Geschichtszusammenhänge eingebunden? Welches deutsch-kamerunische Gedächtnis besteht zwischen Vergangenheit und Gegenwart? Wie gehen die Textfiguren damit um? Dies sind die Hauptfragen, auf die wir im Folgenden eine Antwort finden werden.

Da in diesem Aufsatz die Rede von „Erinnerung“ und „Gedächtnis“ ist, operiert die Arbeit mit Begriffen der Gedächtnisforschung, nämlich mit dem Begriff „kulturelles Gedächtnis“. Dieses Konzept wird in Anlehnung an Jan und Aleida Assmann gebraucht<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>Ausgangspunkt der *Cultural Memory Studies* sind die Leitarbeiten des französischen Soziologen Maurice Halbwachs (1877-1945) über das „kollektive Gedächtnis“. Im Wesentlichen geht es bei ihm um die Vorgänge der Erinnerungen, die in sozialen Bezugsrahmen gefestigt und aufbewahrt werden. Halbwachs unterscheidet dabei das individuelle und das kollektive Gedächtnis und richtete den Fokus auf die Zusammenhänge zwischen Erinnerung, Sinnstiftungen und Grundeinsichten. In diesem Zusammenhang sind die Überlegungen des Historikers Pierre Nora zu erwähnen. In seinem umfangreichen Werk „*Les lieux de mémoire*“ (Erinnerungsorte) entwirft er empirisch anwendbare Ansätze zur Auseinandersetzung mit der Materialität der öffentlichen Erinnerungskultur. Seine Theorie zeigt die Auswahlprozesse und Fixierung historischer Spuren im alltäglichen Erfahrungsraum auf und weist auf die Bedeutsamkeit der „Erinnerungsorte“, derer Individuen und Gesellschaften sich bedienen, um Vergangenheitsbilder standfestzumachen. Für ausführliche Informationen siehe HALBWACHS, Maurice. *Das kollektive Gedächtnis*, Frankfurt a. M., 1950. Auch HALBWACHS, Maurice. *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch, 1985. Siehe auch NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*, v. 1, Paris: Gallimard, 2001.

## 2 „Erinnerung“, „Gedächtnis“ und „kulturelles Gedächtnis“: Begriffsbestimmung und Rekonstruktionsmodus der Vergangenheit

„Erinnerung“ und „Gedächtnis“ sind im Laufe des letzten Jahrhunderts zu einem Leitbegriff kulturwissenschaftlicher Neuorientierung und darüber hinaus zu einem transdisziplinär anschlussfähigen Paradigma geworden. Die Allgegenwart von „Erinnerung“ und „Gedächtnis“ in der zeitgenössischen Kultur ist offensichtlich und spielt eine eminent große Rolle in interkulturellen Situationen. „Erinnerung“ und „Gedächtnis“ sind Begriffe der Gedächtnisforschung, aber sie lassen sich verschiedenartig verwenden<sup>6</sup>. Während das Substantiv „Erinnerung“ von dem Verb „erinnern“ abgeleitet ist, sind bei dem Wort „Gedächtnis“ die Ausgangsverben „denken“ und „gedenken“ nicht mehr so deutlich sichtbar. In der Gegenüberstellung beider Begriffe steht „Erinnern“ in der Regel für die Tätigkeit des Zurückblickens auf vergangene Ereignisse. „Gedächtnis“ hingegen für die Voraussetzung dieser Tätigkeit. Ohne ein organisches Gedächtnis kann sich niemand erinnern; Gedächtnis steht demnach für die allgemeine Anlage und Disposition zum Erinnern. Gedächtnis ist nicht nur Voraussetzung des Erinnerns, sondern auch Produkt und Sammelbegriff für Erinnerungen, die in dieser Weise zusammengefasst und objektiviert werden. Das Gedächtnis ist kein exakter Speicher, sondern ein dynamisches Organ der Anpassung an sich wandelnde Gegenwart und kann sich auf immer Neues einstellen. Erika Fischer-Lichte und Gertrud Lehnert (2000: 46) behaupten:

Erinnern meint nicht das Archivieren und Speichern abgeschlossener und damit statisch gewordener Vergangenheiten, sondern wird in vielfältiger Weise als performativer Prozess verstanden, der seinen Gegenstand konstituiert, (re)inszeniert und dabei ständig modifiziert und in dessen Verlauf immer wieder neue kulturemiotische Modelle des Erinnerns vorgebracht werden.

Literatur- und Kunstwissenschaftler haben sich inzwischen auch dem Gedächtnisdiskurs angeschlossen. Sie untersuchen das „kulturelle Gedächtnis“, das sich in Texten und Bildern, Vorstellungen und Praktiken als ein kulturelles Erbe aufbaut. Pionierarbeiten zu diesem Begriff sind die Arbeiten des Ägyptologen Jan Assmann und der Anglistin Aleida Assmann. Dabei unterscheidet sie zwei Gedächtnisformen: das

---

<sup>6</sup>Vgl. PETHES, Nicholas; RUCHAZ, Jens (Hrsg.). *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Hamburg: Reinbek, 2001.

„kommunikative Gedächtnis“ und das „kulturelle Gedächtnis“. Das kommunikative oder soziale Gedächtnis umfasst Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen. Es sind Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt. Typisches Beispiel des kommunikativen Gedächtnisses sei also das „Generationen-Gedächtnis“. Aleida Assmann (2009: 50) erläutert:

Das wichtigste Medium des sozialen Gedächtnisses ist das Gespräch. Dieses Gedächtnis lebt vom und im kommunikativen Austausch am Leben. Solange eine Gruppe mit einer gemeinsamen Erfahrungsbasis sich über diese Erfahrungen aus ihren verschiedenen Perspektiven heraus immer wieder austauscht, solange besteht ein soziales Gedächtnis.

Das „kulturelle Gedächtnis“ zeichnet sich durch seine längere Dauer aus. Es ist auf CDs und Filmrollen ebenso gespeichert wie in Büchern und auf Papyrus. Bibliotheken, Museen und Archive konservieren solche materiellen Rückstände der Kultur – allerdings immer höchst selektiv. Davon wird wiederum nur ein winziger Teil tatsächlich in lebendiger Zirkulation erhalten. Gerade weil sich das kulturelle Gedächtnis auf die Archive stützt, ist das, was es produziert, nur noch eine Sache der Bildung. Jan Assmann (2000: 41) unterstreicht: „Das kulturelle Gedächtnis umfasst im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis das Uralte, Abgelegene, Ausgelagerte [...]. Mit dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses ist die äußerste Entfernung von dem erreicht, was unseren Ausgangspunkt gebildet hat.“

Ausgehend davon, dass der Rückblick auf die Vergangenheit eine Flut von Texten, Filmen, Fotografien und Ausstellungen aller Arten prägt, steht das kulturelle Gedächtnis an der Schnittstelle zwischen Literatur und Geschichte. Als Medium des Gedenkens ist die Literatur auch der ausgezeichnete Ort, an dem die Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses ihre Spuren hinterlassen. Damit geht es um das Überleben der deutschen Kolonialvergangenheit, wie es sich in Mepins und Atyames Romanen herauskristallisiert. Die Literarisierung des kolonialen Gedächtnisses lässt sich in zwei Deutungsmuster unterscheiden: Die Kolonialerfahrung als Gegenstand der deutsch-kamerunischen Grenzziehung; Vergangenheitsbewältigung und Gegenseitigkeit.

### 3 Die Kolonialerfahrung als Gegenstand der deutsch-kamerunischen Grenzziehung

Seit den 1980er Jahren ist in Deutschland eine postkoloniale Literatur afrikanischer Herkunft entstanden, zu deren zentralen Themen die Kritik am Kolonialismus und

Neokolonialismus sowie die kritische Erinnerung der deutschen Öffentlichkeit an die vergessene Kolonialzeit und deren Folgen gehören. Bei diesen afrikanischen Autoren ist die deutsche Kolonialzeit noch als prägende Erinnerung der Eltern und Großeltern lebendig. Man könnte mit Marianne Hirsch von „Postmemory“ des deutschen Kolonialismus sprechen. Dieses Generationen-Gedächtnis beschreibt Hirsch (2008: 103) wie folgt: „[...] the relationship of the second generation to powerful, often traumatic, experiences that preceded theirs but that were nevertheless transmitted to them so deeply as to seem to constitute memories in their own right.“

Beispiele einer sehr prägnanten und zugleich literarisch anspruchsvollen kritischen Erinnerung an die Kolonialzeit sind Daniel Mepins *„Die Weissagung der Ahnen“* und Philomène Atyames *„Abengs Entscheidung“*<sup>7</sup>.

Aus einer auktorialen Perspektive wird im Roman Mepins die Lebensgeschichte Taga Sinos dargestellt. Der Protagonist führt ein natur- und traditionsverbundenes Leben im dörflichen Denkuop, Westkamerun, bis er von der antikolonialen Freiheitsbewegung ein Stipendium erhält, um in der DDR weiter zu studieren. Taga, der vor seiner Reise eine evangelische Missionsschule besucht, wird eines Tages, Zeuge der Besetzung des Dorfes durch die Freiheitskämpfer. Die Ziele dieser Kämpfer sind eine äußere und innere Unabhängigkeit, eine Dekolonisierung der Bildung und des Wissens. In den Worten des Führers dieser Bewegung wird der koloniale Kontext Kameruns rekonstruierbar:

Also gut, wir werden alle Schulen zunächst abschaffen müssen, weil sie bloß nach dem Geschmack der Pangkkue geplant wurden. An ihrer Stelle werden wir unsere eigenen Schulen bauen. Natürlich werden die anders sein. Wir werden unseren Kindern die wahre Geschichte unseres Landes erzählen statt der ganzen Lügen, [...]. Auf diese Weise wird unser Vaterland große Fortschritte erzielen (MEPIN 1997: 20).

Der Rückblick auf die deutsche Kolonialzeit in Kamerun wird von dem Dorfoberhaupt namens Belung vermittelt, der die Deutschen selbst erlebt hat. Seine Erinnerung an die deutschen Kolonialherren fokussiert auf die Körperstrafe: „Seit die Deutschen verjagt worden sind, kennen wir keine Zwangsarbeit mehr“ (MEPIN 1997: 24). Darüber hinaus verfährt die Erinnerung an die deutsche Vergangenheit in Kamerun kontrastiv, wobei einige positive Aspekte der deutschen Eigentümlichkeit und Kultur zum Tragen kommen. Als die Nachricht über die Reise Tagas in die DDR seinem Vater überbracht wird, wundert sich der Sohn, dass der Vater einen Grund dafür findet, wobei

<sup>7</sup> Im Laufe der Arbeit werden die Textpassagen wie folgt angegeben: (Mepin Erscheinungsjahr: Seite) für den ersten Text und (Atyame, Erscheinungsjahr: Seite) für den zweiten Roman.

er sich vor einem besonderen Lob der Deutschen nicht scheut: „Die Deutschen sind auch nicht irgendein Volk. Wenn du nur eine Handvoll ihrer Kenntnisse und ein wenig ihrer Kraft zurückbringen kannst, wirst du in diesem Land nicht irgend jemand werden“ (MEPIN 1997: 76). Dass Tafe seine eigene Kultur jedoch auf Augenhöhe mit der deutschen ansiedelt, wird dann deutlich, als er die idealen Voraussetzungen für den Erfolg seines Sohnes in einer intellektuellen Symbiose beider Kulturen ermisst: „Besonders, wenn du ihre Weisheit mit unsrer verschmelzen kannst, wird sich niemand mit dir vergleichen können“ (MEPIN 1997: 76). In Tafes Wiederbelebung seiner eigenen Begegnung mit den deutschen Kolonialherren lässt sich die (post-)koloniale Erinnerung nicht in einer Überhöhung der Leistungen der Deutschen in Kamerun sehen, sondern in einem nüchternen Kommentar über ein deutsches Herrenmenschengebaren, dem Tafe mit seiner eigenen Machtposition begegnen konnte:

Tafe hatte vor vielen Jahren die Deutschen kennengelernt. Das war, bevor diese von den Franzosen aus Kamerun zurückgedrängt worden waren. Er hatte sich sogar von ihnen ein wenig Deutsch angeeignet. Er konnte sich damals mit den deutschen Herren einigermaßen unterhalten. Besser gesagt, von Zeit zu Zeit hörten die Deutschen auf ihn, aber nur, weil er, Tafe, ein mächtiger Mann war. Die Deutschen unterhielten sich selten mit einem Schwarzen. In Wirklichkeit erteilten sie fast nur Befehle. (MEPIN 1997: 77)

Anlässlich einer Abschlussfeier begegnet Taga seiner zukünftigen Ehefrau Tanja. Die sich entwickelnde Liebesbeziehung wird vom Autor für die Thematisierung und Verhandlung kultureller Differenzen und von Annäherungen zwischen der Kolonialmacht und der Kolonie funktionalisiert. So warnt Vater Tafe seinen Sohn in einem Brief vor einer Anpassung an die deutsche Kultur:

Wir erwarten viel von deinem Aufenthalt im Lande der Deutschen. Verschwende nicht die kostbare Zeit. Zum andern musst du über Folgendes schon Bescheid wissen: Wenn du uns eine Deutsche mit zurück bringst, wirst du nur leiden und sie leiden lassen. Würde denn deine Frau versuchen, die Tradition zu verstehen? Würde sie hier im Dorfe mit den anderen Frauen leben? Würde sie dir erlauben, dass du andere Frauen heiratest? Würde sie mehr als ein oder zwei Kinder haben wollen? (MEPIN 1997:110)

Dabei geht Tafe von der Unvereinbarkeit kultureller Wertvorstellungen aus und begreift die Kolonialbegegnung zwischen Deutschen und Kamerunern als eine Einbahnstraße: „[...] man muss seine Lebensumstände stets und ständig im Auge behalten, man darf sich nicht benehmen, als ob man die Wirklichkeit um sich herum nicht sehen wollte. Man kann nicht vor seinem Schatten weglaufen“ (MEPIN 1997: 111). Ebenfalls ruft Tagas Beziehung zu Tania Missfallen bei ihrer Familie hervor. Die Eltern wollen von dem jungen Mann nicht hören. Das Land Tagas wird mit negativen Stereotypen assoziiert und diese verraten die Einstellung der Eltern zu Afrika im

Allgemeinen und zu Kamerun im Besonderen. Der koloniale Duktus wird in die postkoloniale Zeit übertragen, wenn Tania Mutter sich zu dieser Liebesbeziehung äußert: „Wie soll ich jetzt mit dem dunklen Kontinent umgehen? [...] Stell dir vor, Tania. Du in Afrika, mitten unter den Löwen, giftigen Schlangen, Krokodilen, wilden Flüssen tödlichen Krankheiten, primitiven Urvölkern mit ihren barbarischen Riten [...] ach nein“ (MEPIN 1997:127). Daniel Mepins Roman zeigt deutlich, dass die Gegenüberstellung von Kolonialismus und Gedächtnis die interkulturelle Beziehung zwischen Kamerun und Deutschland prägt. Sowohl auf der deutschen Seite als auch auf der kamerunischen Seite lässt sich die deutsch-kamerunische Vergangenheit auf der Kolonialerfahrung herauskristallisieren. Die Vorstellung von Identität und Alterität, die sich über die Erinnerung dieser gemeinsamen Geschichte konstituiert, nimmt gewisse Gedächtniskonfigurationen in Anspruch. Die Skepsis, die einer deutsch-kamerunischen Liebe entgegengebracht wird, existiert in der Generation der Eltern also sowohl auf der afrikanischen als auch der deutschen Seite. Wie ist es bei Philomène Atyame?

„*Abengs Entscheidung*“ behandelt auch das deutsch-kamerunische Kolonialgedächtnis aus der Perspektive einer bi-kulturellen Liebe zwischen Abeng und Manfred. Die Handlung beginnt mit einem Rückblick auf Abengs Kindheit. Eine Geschichte, die ihr von ihrem Großvater Akono Assam erzählt wird erweckt schon früh die Neugier des Mädchens über die „schwarz-weiße Liebe“. Die Kolonialzeit hat im Bewusstsein des Großvaters Spuren hinterlassen. Akono Assam hat eine schlechte Erfahrung mit den Weißen gemacht: „Er hasste alle Weißen, die in Rio dos Camaroes lebten. Das war schlimm! Er wollte nicht, dass wir uns mit den Weißen befreunden“ (ATYAME 2002: 9). Der historischen Überlieferung nach standen die schwarz-weißen Beziehungen in den Kolonien unter einem schlechten Stern. So wundert es nicht, dass Abengs Familie von einer schwarz-weißen Beziehung nichts hören will. Der Vater Assam sagt seiner Tochter Abeng: „Die Leute glauben wenig an eine schwarz-weiße Liebe, weil die Weißen allzu oft Heimweh bekommen und ihre Frauen verlassen“ (ATYAME 2002: 9). Diese schlechte Erfahrung und auch die Tatsache, dass weiße Ehemänner häufig ihre schwarze Frauen verlassen, hat dieses Klischee bekräftigt und dazu geführt, dass Afrikaner grundsätzlich sehr misstrauisch solchen Beziehung gegenüberstehen. Allmählich kommt die kleine Abeng zur Einsicht, dass die Menschen in ihrer Umgebung der Liebe zwischen Messina und Trousson, einem bi-kulturellen Ehepaar, mit Misstrauen begegnen und sie durchschaut den Zusammenhang zwischen dieser Skepsis gegenüber

einer „schwarz-weißen Liebe“ und der traurigen Geschichte ihrer Großmutter, die von einem französischen General vergewaltigt und verlassen worden war. Das Schicksal ihrer Großmutter und die auf gegenseitiger Zuneigung beruhende Liebe zwischen Messina und Trousson können vor dem Hintergrund der europäischen Kolonialherrschaft in Kamerun gelesen werden. Manfred erkennt nach diesem vergangenen Ereignis die Ruinen der „Nord-Süd-Mauer“ (ATYAME 2002: 45), die sich nach der offiziellen Unabhängigkeit Kameruns nicht ganz beseitigen ließen. Für deren Fortbestand gibt Manfred jedoch einseitig die Schuld den „Afrikanern“, wobei er die eigene Verantwortung auszublenden und die Geschichte der kolonialen Gewaltherrschaft und ihre Folgen zu banalisieren scheint: „Gut, ich meine, die Geschichte hat eine Mauer zwischen Schwarzen und Weißen gebaut. [...] Sie fiel fast überall in Afrika im Jahre 1960. Die Afrikaner feierten, war auch in Ordnung. Aber sie vergaßen, die Reste wegzuräumen“ (ATYAME 2002: 46).

Eine kritische Auseinandersetzung mit der Kolonialgeschichte sowie die Erinnerung an in der hegemonialen Geschichtsschreibung vergessene Widerstandskämpfer wird dabei nicht von Abeng, sondern von Manfreds Vater initiiert. Eine Parallele zur Vermittlung der Erinnerung an die deutsche Kolonialherrschaft ergibt sich in Abengs Beteuerung, dass die Zeit der deutschen Kolonialherrschaft im Vergleich zur französischen weniger stark mit traumatischen Erinnerungen verbunden sei:

‘[...] Die deutsche Kolonialpolitik war nicht gut.’  
 ‚Nicht nur die deutsche, Papa‘, sagte Manfred.  
 ‚Ich weiß, aber Kamerun hat seine besten Männer in der deutschen Zeit verloren. King Akwa und der andere... Gott! Wie hieß er noch?‘  
 ‚Manga Bell‘, antwortete Abeng.  
 ‚Richtig, Duala Manga Bell, man nannte ihn King Bell.‘  
 ‚Aber wir in Kamerun regen uns weniger auf über die deutsche Zeit als über die französische.‘  
 ‚Tatsächlich?‘ fragte Alfred überrascht.  
 ‚Ja, und das sage ich, nicht weil ich jetzt in Deutschland bin. Es ist so in Kamerun.‘  
 ‚Kann sein. Die Franzosen waren ja dort unten länger als wir, sie hatten Zeit genug, um Unsinn anzurichten. Kamerun hat auch zu der Zeit starke Männer verloren, Um Nyobe und die anderen.‘ (ATYAME 2002: 181)

Zu der Zeit, als Manfred seine Freundin kennenlernt, ist er als Telefontechniker für Siemens „in der Stadt von Akwa“ tätig (ATYAME 2002: 22). Im Denkmal der Statue des ehemaligen Duala-Chiefs Ngand’a Kwa (Akwa), der als „Gastgeber [...] sich nicht über Manfred gefreut [hätte]“ (ATYAME 2002: 22) wird der konflikträchtigen (post-)kolonialen Begegnung zwischen Deutschland und Kamerun Rechnung getragen. Zugleich wird in der Figur Akwas einem Anführer des Widerstands gegen die deutsche Kolonialherrschaft ein Beispiel des deutsch-kamerunischen Erinnerungskultur gesehen.



In diesem Zusammenhang sind auch die patriotisch aufgeladenen Diskussionen um Geschichte und Identität sowie die konflikthafter Erinnerungen in den deutsch-kamerunischen Beziehungen zu verstehen.

Eine Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialvergangenheit in den beiden Romanen mündet in die historischen und kulturellen Konfliktpotentiale der deutsch-kamerunischen Begegnung. Auf beiden Seiten wirken die Folgen der Kolonialerfahrung der Begegnung in der Gegenwart entgegen. Die Perspektivierung der Vergangenheitsrepräsentation durch kritische selbstreflexive Betrachtungen weist auf Differenzmarkierungen hin. Darüber hinaus erweist sich die literarische Beschäftigung mit geschichtlichen Fakten über die deutsch-kamerunische Vergangenheit als Ort der Dekonstruktion von Asymmetrien und Inszenierung gegenseitiger Kulturannäherungs- und aneignung, wie wir anhand beider Texte im Folgenden zeigen möchten.

#### 4 Vergangenheitsbewältigung und gegenseitige Kulturannäherung und -aneignung

Seit ungefähr zwei Jahrzehnten lässt sich postkoloniale Erinnerungskultur an das kollektive Erinnern Deutschlands anschließen<sup>8</sup>. Aus der Perspektive der Rezipienten geht es in Daniel Mepins „*Die Weissagung der Ahnen*“ und in Philomène Atyames „*Abengs Entscheidung*“ nicht nur um eine Reflexion des historischen Geschehens, um eine Konfrontation mit einem dunklen Kapitel der deutschen Geschichte, sondern um die kontrafaktische Rekonstruktion eines interkulturellen Gedächtnisses. Ausgehend davon, dass jede Generation ihr Verhältnis zur Geschichte neu definiert, arbeiten Mepins und Atyames Figuren ein differenziertes Geschichtsbild auf. Das Gedächtnis der Vergangenheit basiert auf Entwirrung einseitiger Kulturkonstellationen und Inszenierung transnationalen Kulturgedächtnisses.

Daniel Mepins Roman gelingt die literarische Dekonstruktion des kolonialen Imaginären sowie die Konstruktion einer postkolonialen Alterität in mehrfacher Hinsicht.

---

<sup>8</sup> GÖTTSCHE, Dirk. *Remembering Africa. The Rediscovery of Colonialism in Contemporary German Literature*. Rochester, NY> Camden House, 2013. Auch dazu KPAO SARÉ, Constant. *Postkoloniale Erinnerungskultur in der zeitgenössischen deutschsprachigen Afrika Literatur*. Hamburg: Verlag Dr Kovac, 2012.

Der Roman (re)konstruiert nicht nur eine (post-) koloniale Begegnung zwischen Kamerun und Deutschland, sondern vermittelt einen Bruch gegen jede Form kultureller Abwehr. Von Tanias Vater wird die Liebe seiner Tochter zu Taga als Liebe zu Afrika interpretiert, jedoch vor dem Hintergrund der Warnung, „den dunklen Kontinent“ (MEPIN 1997: 125) nicht gleich heiraten zu müssen. Tania, obwohl sie Taga vor ihren Eltern in Schutz nimmt und deren Vorurteile scharf kritisiert, rechtfertigt ihre Beziehung zu Taga mit ihren persönlichen Interessen an Afrika:

Ich habe mir zum Ziel gesetzt, durch meine Beziehung zu Taga mit Afrika besser vertraut zu werden. Dahin bin ich auch schon unterwegs. Das ist für meine Ausbildung und meine Prüfung in der Uni sowie meine späteren Arbeitsmöglichkeiten äußerst wichtig. [...] Diese akademischen Gründe besänftigten die Eltern etwas. (MEPIN 1997: 127)

Während Tanias Vater sich über die Freundschaft seiner Tochter mit einem Afrikaner ärgert, beginnt Tanias Mutter ihr eigenes Bild von Taga, den sie jedoch noch immer als Repräsentanten eines ganzen Kontinents wahrnimmt, in eine positivere Richtung hin zu revidieren. Sie empfand „Bewunderung für ihre Tochter, aber auch für den Afrikaner!“ (MEPIN 1997: 145). Trotzdem schien es ihr noch immer „zu kompliziert, sich Taga als Schwiegersohn vorzustellen“ (MEPIN 1997: 144) und der Gedanke allein ließ sie „vor plötzlicher Angst“ (MEPIN 1997: 144) schauern. Die kulturelle und „psychologische Kluft“ (MEPIN 1997: 134) verhindert ein Denken außerhalb der Struktur Kolonisatoren und Kolonisierte. Taga dagegen fällt nach einiger Zeit „der Umgang mit den Deutschen“ (MEPIN 1996: 146) nicht mehr so schwer, wie er in einem Brief an seine Mutter reflektiert:

Eigentlich sind Gottes Geschöpfe sehr vergleichbar. [...]. Sie sehen so verschieden aus, in bezug auf Hautfarbe und Körperbau, Sitten und Gebräuche sowie die Sprache. Aber wenn du es wagst, in ihre Herzen zu sehen, stößt du auf eine überraschende Ähnlichkeit der verborgenen Gefühle und Naturen [...]. Die Menschen müssten sich nur genug Mühe geben, um sich untereinander zu verständigen. (MEPIN 1997: 146)

Verständigung zwischen den Völkern und Kampf um die Überwindung der Kolonialherrschaft wirken hier zusammen. Darüber hinaus wird zwar von der grundsätzlichen Verschiedenheit kultureller und ethnischer Zugehörigkeiten ausgegangen, eine interkulturelle Kommunikation jedoch als möglich erachtet, solange auf beiden Seiten die Bereitschaft vorhanden ist, auf den anderen zuzugehen. Durch Tanias Beziehung zu Taga werden Tanias Eltern zwar zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Afrika angeregt: So finden in der Familie Vogel längere Gespräche über Taga, die Zukunft Kameruns und anderer (post-) kolonialer afrikanischer

Länder statt, in denen Tania als vermittelndes Bindeglied zwischen Afrika und Taga auf der einen, und ihren Eltern und Deutschland auf der anderen Seite fungiert.

Deutsche und Kameruner werden in Atyames „*Abengs Entscheidung*“ in weitgehend binärer und stereotypisierender Weise einander gegenübergestellt, auch wenn eine Annäherung mittels der Kunst und Liebe als möglich erachtet wird. Abengs Leidenschaft ist die malende Kunst und ihre Hauptmotive sind schwarz-weiße Tanzpaare. Ihre Hoffnung ist ein gegenseitiges Aufeinanderzugehen der Kulturen. Sie meint:

Ich male nur schwarz-weiß, weil - und das ist allein meine Meinung - weil man aus schwarz und weiß die schönste Kunst schafft. Die schwarz-weiße Liebe ist auch etwas Wunderbares, sie bringt Menschen verschiedener Kulturen zusammen [...] Es wäre gut, wenn Schwarze und Weiße versuchen, sich einander zu nähern. (ATYAME 2002: 46)

Von Manfreds Seite wird schließlich das Gemeinsame, das Afrika und Europa trotz allen Differenzen verbindet, in der Kunst gefunden: „Afrikaner und Europäer sind gleichzeitig verschieden und ähnlich. Du hast eine andere Hautfarbe als ich, aber wir lieben beide die Kunst“ (ATYAME 2002: 58). Um die Forschungsreisen und die Kolonialexpeditionen der Europäer in Afrika umzukehren, führt Abeng eine „Entdeckungsreise“ nach Deutschland. Die Wohnzimmereinrichtung wird für Manfreds Vater zum Anlass, seine Kenntnisse in Bezug auf Afrika und Deutschland unter Beweis zu stellen, auch wenn diese zunächst hauptsächlich aus auswendiggelerntem Fakten- und Zahlenwissen zu bestehen scheint:

‘Kamerun ist ein bisschen größer als Deutschland, rund 475000 Quadratkilometer. ‘,Wieviel hat Deutschland?’ fragte Abeng. ‘Das musst du aber wissen, Yvonne’, sagte Alfred lachend. ‘Vergessen, einfach vergessen.’ ‘Weißt du es noch, Manfred?’ fragte Alfred seinen Sohn. [...] Und jetzt eine Frage an dich, Papa: Wie viele Einwohner hat Kamerun?’ ‘Die heutige Zahl kenne ich nicht, aber 1988 hatte Kamerun rund 11 000 000 Menschen. Es sind zwei Jahre her.’ ‘Ein bisschen mehr sind wir jetzt, ich glaube rund 12 000 000.’ ‘Deutschland hat knapp 80 000 000’, erklärte Alfred. (ATYAME 2002: 176)

Hier wird ein kulturelles Wissen über Kamerun vermittelt. In einem späteren Gespräch beweist Alfred Benn jedoch, dass er bis auf Zahlen und Fakten „die Geschichte Afrikas so gut wie die Geschichte Europas [kannte] und erzählte sie gern:

Er erzählte bei jeder Gelegenheit alles, was er über Afrika und Europa wußte. Alfred wartete nie lange, um jemanden die eine oder andere Geschichte zu unterrichten. Schon an ihrem dritten Abend erfuhr Abeng von ihm einiges, was sie lange staunen ließ [...] deine Heimat war eine der vier Kolonien Bismarcks in Afrika. Die anderen drei waren, wenn ich mich richtig erinnere, Togo, Tansania, Namibia. Dann kam der Krieg. Bismarck verlor diesen Krieg. Kamerun wurde dann französisch und englisch. So war es. Aber das bereue ich nicht. (ATYAME 2002: 180-181)

Im Besuch des Post-Wende-Berlins wird Abengs und Manfreds interkulturelle Liebesgeschichte vor dem Hintergrund einer kollektiven Wendegeschichte inszeniert: Der großen Geschichtswende, die im Fall der Berliner Mauer den Einsturz von Grenzen nicht nur zwischen Ost und West, sondern auch zwischen Nord und Süd ausgelöst hat - auch wenn dieser nicht immer den Abbau der Mauer auf psychologischer Ebene bewirkt hat. Anders als in Mepins Roman ist das Bild, das in Abengs Entscheidung in Berlin gezeichnet wird, ein negatives:

Das Berlin, in dem Abeng sich aufhielt, hatte seine Schönheit verloren. Es war eine Stadt im Bau. Man konnte noch alte Ruinen sehen. [...] Es waren nicht nur Zeugnisse des Zweiten Weltkrieges, sondern auch Zeugnisse des Kommunismus. Einige Stadtbilder zeugten von der Nachlässigkeit, der Vergessenheit, dem langen Verschlafen und der Unterdrückung. (ATYAME 2002: 190)

Die letzte Station auf der interkulturellen Entdeckungsreise besteht darin, dass auch Manfreds Eltern im Rahmen der Hochzeit ihres Sohnes Kamerun kennenlernen. Während des Flugs über Kamerun exponiert Alfred sein breites Wissen über das Land, um seiner Frau Tania zu imponieren:

Der Pilot folgte der mittlern Spur. Tania saß am Fenster und schlief fest. Alfred saß ihr gegenüber und schaute durch das Fenster. Plötzlich fiel ihm etwas auf.  
Er weckte Tania auf.  
« Komm! Sieh mal da unten! Komm! Siehst du das? »  
« Sand, es sieht wie Sand aus »  
« wir sind über der Sahara. »  
« Tatsächlich! Wir sind bald da! »  
« Das dauert noch, Tania. Die Sahara ist unheimlich weit, und Kamerun beginnt, wo die Sahara aufhört. »  
« Hast du deine Karte dabei? »  
« Nein, ich brauche sie nicht. Ich habe ein gutes Gedächtnis. Außerdem ist sie zu groß. Mit so was verweist kein Mensch » (ATYAME 2002: 200)

Eine Interpretation der Grundzüge des Romans lässt sich wohl als Aufforderung zum Dialog zwischen Nord und Süd, Schwarz und Weiß zusammenfassen. Die Literarisierung der Liebesbeziehung zwischen Abeng und Manfred als Symbol für historisch und kulturell bedingte Konfliktpotentiale erlaubt eine (post)koloniale Lektüre deutsch-kamerunischen Gedächtnisses. Die Missverständnisse der Vergangenheit werden durch die bi-kulturelle Ehe überwunden. Abeng und Manfred betrachten sich als „Wegweiser einer neuen Geschichte“ (ATYAME 2002: 64). Aber es setzt voraus, dass beide „alte Mauerruinen“ (ATYAME 2002: 7) beseitigen.

## 5 Fazit und Ausblicke

Aus der Analyse zur literarischen Auseinandersetzung mit dem deutsch-kamerunischen Kolonialgedächtnis in „*Die Weissagung der Ahnen*“ und in „*Abengs Entscheidung*“ lässt sich ableiten, dass die Erinnerungskonstruktion in beiden Romanen eine Vergangenheitsbewältigung erstrebt. Das deutsch-kamerunische Kolonialgedächtnis zeichnet sich durch Kontinuitäten und Brüche aus. Es lenkt den Blick auf Verschiebungen und Transformationen in Vergangenheitsinterpretationen, die als Reaktion auf Geschichtserlebnisse und hegemoniale Machtpositionen rekonstruiert und weitergegeben werden. Durch die Interpretation beider Romane ist festzustellen, dass gegenwartsgebundene Rekonstruktion der Vergangenheit auf kulturelle und ideologische Herausforderungen antworten, wodurch das Erinnererte seine Relevanz erlangt. Anstatt die Kolonialherrschaft und deren Eindimensionalität zu inszenieren, sind Mepins und Atyames Hauptfiguren Prototypen der interkulturellen Liebe. Damit beweisen sie die Gegenseitigkeit eines transkulturellen Kolonialgedächtnisses im postkolonialen Zeitalter.

## Literaturverzeichnis

- ASSMANN, Jan. *Religion und kulturelles Gedächtnis. Zehn Studien*. München: Beck, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck, 2009.
- ATYAME, Philomène. *Abengs Entscheidung. Eine schwarz-weiße Liebe in Kamerun*. Roman. Oberhausen: Athena-Verlag, 2002.
- DIAGNE, Ibrahima. Gedächtnis, Erinnerung und Identität. In: *Mont Cameroun*. Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum. Dschang: Dschang University Press, 2010, p. 5-17.
- FISCHER-LICHTE, Erika; LEHNERT, Gertrud (org.). Inszenierungen des Erinnerns. In: *Paragrana*, v. 9, n. 2, 2000, p. 45-60.
- GÖTTSCHE, Dirk. *Remembering Africa: The Rediscovery of Colonialism in Contemporary German Literature*. Rochester/NY: Camden House, 2013.
- HALBWACHS, Maurice. *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt a.M: Fischer Taschenbuch, 1950.
- \_\_\_\_\_. *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Frankfurt a.M: Suhrkamp, 1985.
- HIRSCH, Marianne. The Generation of Postmemory. In: *Poetics Today*, v. 29, n. 1, 2008, p. 103-138.
- KPAO SARÉ, Constant. *Postkoloniale Erinnerungskultur in der zeitgenössischen deutschsprachigen Afrika Literatur*. Verlag Dr Kovac: Hamburg, 2012.
- MEPIN, Daniel. *Die Weissagung der Ahnen. Roman aus Kamerun*, Unkel/Rhein: Horlemann, 1997.
- NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*, v. 1. Paris: Gallimard, 2001.

- PETHES, Nicholas; RUCHAZ, Jens (Hrsg.). *Gedächtnis und Erinnerung*. Ein interdisziplinäres Lexikon. Hamburg: Reinbek, 2001.
- WIECZOREK-ZEUL, Heidemarie. „Die Rede anlässlich der Gedenkfeierlichkeiten der Herero-Aufstände in Namibia am 14. August 2004“. Disponível em: <<http://www.ag-friedensforschung.de/regionen/Namibia/100-jahre.html>> Acesso em 29.11.2011.
- ZIMMERER, Jürgen (Hg.). „Kein Platz an der Sonne“. Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte, Frankfurt/M: Campus, 2013.

*Recebido em 12 de abril de 2018*  
*Aceito em 19 de julho de 2018*

## A definição da vocação poética goethiana nos livros 13 a 16 de *Dichtung und Wahrheit* (uma investigação)

[The establishment of the Goethian poetic vocation in books  
13 to 16 of *Dichtung und Wahrheit* (an investigation)]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372236223>

Marco Antônio Araújo Clímaco<sup>1</sup>

**Abstract:** Designed to fill in the gaps of an existence that became widely known with the publication of *Werther*, the autobiographical account of *Dichtung und Wahrheit* will devote much of the last seven books to the narration of circumstances that would have enabled Goethe to find a field of work compatible with the strident repercussion of *Werther*, but at the same time consistent with a poetic vocation to which Goethe refuses any direct and ‘didactic’ interference in human affairs, since he begins to conceive it ‘entirely as nature’. The article intends to review this decisive moment in the construction of the Goethean *Bildung*, mainly between books 13 and 16, together with a definition of the foundations of the poetic vocation that will mark the spiritual shape of Goethe's production throughout his life. To do so, it will investigate the suitability of the concept of *teleology* as a proper explanatory principle for the clarification of the moment mentioned above, in the light of the discussion proposed by Fotis Jannidis (1996); and it will analyze the role of the most important references and influences for Goethe in this process: Lavater, Basedow and Zimmermann among the acquaintances; Spinoza and Prometheus among the luminaries.

**Keywords:** Goethe; *Bildung*; teleology; Lavater; Spinoza.

**Resumo:** Concebido para suprir as lacunas de uma existência que se tornara pública e notória com a publicação do *Werther*, o relato autobiográfico de *Dichtung und Wahrheit* dedicará boa parte das quase 300 páginas de seus sete últimos livros à narração das circunstâncias que teriam possibilitado a Goethe encontrar um campo de atuação e influência compatíveis com a estrondosa repercussão do *Werther*, mas ao mesmo tempo condizentes com uma vocação poética a que Goethe recusa qualquer interferência direta e ‘didática’ nos assuntos humanos, visto como passa a concebê-la ‘inteiramente como natureza’. O artigo se propõe passar em revista esse momento decisivo de elaboração da *Bildung* goethiana compreendido sobretudo nos livros 13 a 16, o qual coincide com a definição dos fundamentos da vocação poética que marcará a fisionomia espiritual da produção de Goethe vida afora. Para tanto, investigará a pertinência do conceito de *teleologia* como princípio explicativo oportuno à elucidação do referido momento, à luz da discussão proposta por Fotis Jannidis (1996); e analisará o papel das referências e influências que maior importância tiveram para Goethe nesse processo: Lavater, Basedow e Zimmermann, entre os convivas, Spinoza e Prometeu entre os luminares.

**Palavras-chave:** Goethe; *Bildung*; teleologia; Lavater; Spinoza.

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, Av. Luciano Gualberto, 403, São Paulo, 05508-010, Brasil. Email: marcoantonio.climaco@gmail.com



Audrey: *Não compreendo o que seja poética. É alguma coisa conveniente em palavra e obra? Será qualquer coisa verdadeira?*

Touchstone: *Certamente que não, pois a mais verdadeira das poesias é a mais abundante em ficções.*

(Shakespeare, *Como gostais*).

É possível afirmar que a partir do livro 13, a recapitulação e elaboração da *Bildung* que fornecem a matéria elementar à narrativa de *Dichtung und Wahrheit* atingem um ponto de inflexão. Com a notoriedade literária conquistada pelo *Werther* – pontuada de mal-entendidos que a mistura de ficção e realidade presente na obra dava motivos de sobra para fazer aflorar – e a urgência de uma definição quanto à sua atividade profissional e autonomia financeira, Goethe pautará desse livro em diante a legitimidade de suas concepções poéticas e a viabilidade de suas escolhas de vida, à procura de mediações e de um denominador comum, tanto estético quanto prático, entre a *poesia* e a *verdade*. Do fundo desses questionamentos e embates, veremos destacar-se a questão que, justamente neste momento histórico de liquidação dos privilégios da nobreza e disseminação da sensibilidade burguesa, se impunha de maneira candente ao artista cioso de seus dons invulgares, e que Goethe vai condensar na fórmula empregada a propósito de Klopstock no livro 15: ‘fazer uso mais produtivo de seus dons excepcionais em condições restritivas’.

À sombra de um ‘velho preconceito’ que a intensa repercussão do *Werther* parecia querer ressuscitar com toda força, Goethe vai se capacitando e compenetrando cada vez mais da ‘ausência de propósito didático de toda verdadeira obra de arte’, propósito que o artista deve sacrificar, por um lado, no altar de um anseio de totalidade unitária que lhe cobra o preço da solidão e isolamento; e por outro, da aceitação incondicional das imperfeições particulares que incumbe justamente a ele incorporar e ‘equacionar’ no seio dessa totalidade. Ao mesmo tempo, no estreito convívio com personalidades eminentes que o sucesso do *Werther* lhe proporcionou, Goethe se daria conta da diferença fundamental entre a atuação e influência indireta com que o artista tem de contentar-se e arcar por sua consciência insubornável da ‘arte como arte’, e a atuação direta a que se arroga o ‘idealismo moral’ com menosprezo e prejuízo da unificação artística entre o ideal de totalidade e as imperfeições particulares.



Este artigo se propõe recapitular e sintetizar a trajetória da definição do talento poético inato de Goethe como ‘fundamento de toda sua existência’<sup>2</sup>, enquanto paulatino processo de solução dos impasses e dilemas do jovem autor sequioso de consolidar uma posição condizente com o raio de influência a que sua fama fora projetada pelo *Werther* (dilemas que este mesmo *Werther* se propunha justamente a dirimir, mas acabaria por escancarar), e ao mesmo tempo capturado pela certeza da inocuidade desse talento, na qualidade de dom inteiramente fundado na natureza, para o exercício de uma influência que se pretendesse direta e incisiva. Como trataremos de explicitar mais adiante, os contornos dessa trajetória se ajustam e prestam particularmente bem à ilustração e discussão do problema da *teleologia* em Goethe, tal como Fotis Jannidis as empreende no 4º capítulo de seu minucioso e audacioso estudo a respeito do conceito de *Bildung* na Autobiografia do poeta alemão<sup>3</sup>.

Depois de concluir a sua narrativa das venturas e desventuras proporcionadas pelo *Werther* com a desaprovação do propósito didático da arte, Goethe encerrará o 13º livro com um desabrido encômio ao ‘magnífico’ Justus Möser justamente por sua competência inigualável em ‘escolher assuntos de utilidade pública’ e tratá-los

[...] como um perfeito homem de negócios que (...) se dirige ao povo [...] e torna compreensíveis para cada um, de uma perspectiva correta, todas as coisas que um governo razoável e benevolente se propõe a fazer. Para tanto, não se vale, porém, de ares professorais; serve-se, antes, das mais variadas formas, que bem poderíamos chamar de poéticas, mas que também passariam por retóricas, na melhor acepção do termo (GOETHE 2017: 716).

Embora se mantenham “estritamente no âmbito do possível e do real” (id.), suas sugestões e recomendações “se provam difíceis de serem implementadas” (id.), tendo à custa disso recebido o título de *Fantasia patrióticas*.

É este o livro que Goethe encontrará casualmente à mesa quando do primeiro encontro que selará seu futuro, narrado umas tantas páginas adiante, com o futuro Grão Duque de Weimar, e é sob o auspício de suas virtudes que encerrará o 13º livro com a profissão de fé nas esperanças de uma juventude “que também queria mostrar ao que veio

---

<sup>2</sup> Quando se tratar de passagens extraídas de *Dichtung und Wahrheit*, *ipsis litteris* ou levemente modificadas, as expressões citadas entre aspas simples serão outra vez objeto de citação referenciada, em passagem do artigo onde os pressupostos da sua compreensão já estejam desenvolvidos e melhor contextualizadas na discussão.

<sup>3</sup> Das Individuum und sein Jahrhundert – Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs ‘Bildung’ am Beispiel von Goethes “Dichtung und Wahrheit”. Max Niemeyer Verlag – Tübingen 1996.

e que estava em vias de compreender o modo de fazê-lo” (id.) – embora não se furte a qualificar estas esperanças, no parágrafo seguinte e derradeiro do 13º livro, como

[...] a nossa mais bela e doce insanidade, da qual simplesmente não podemos abrir mão, por mais que ela nos cause muita dor na vida: queremos que tudo aquilo que admiramos e veneramos nos outros possa também fazer parte de nós, pois queremos fazê-lo, criá-lo a partir de nós mesmos. (id.)

A conclusão do livro 13 dá a exata e justa medida da disposição com que Goethe adentrará uma nova etapa de sua existência, aquela em que se trata de deixar para trás o tempo das dissipações e veleidades juvenis e firmar seu nome entre os expoentes da literatura pátria, e que fizesse jus à condição de um rapaz que, depois da ‘confissão geral’ do *Werther*, “se sentia de novo alegre, livre e pronto para começar uma vida nova” (id.: 704). A expectativa de exercer sobre o seu público e seu século uma influência capaz de emular com aqueles a quem devota irrestrita veneração, entrando com eles numa relação de continuidade em que a criação artística não concebe para si distinção maior do que a de ‘criar a partir de si próprio aquilo que se admira e venera nos outros’; esta expectativa, Goethe a sabe de sobejo fadada à decepção e ao olvido pela força dos ventos soprados pelos novos tempos, a que dará mais à frente o epíteto de ‘desafiadores’, visto como não se esperava de cada um senão “*o que, até então, ninguém havia feito*” (GOETHE 2017: 789, grifo meu), confiados numa “contemplação direta da natureza em sua originalidade” (id.) e no “socorro da figura do gênio, que, com seu dom mágico, seria o único capaz de apaziguar todas as tensões e dar conta dos desafios que se impunham” (id.: 790).

Daí o caráter de flagrante e acachapante contradição, de autêntica aporia, que esta expectativa tem forçosamente de revestir aos olhos de Goethe, que não hesita reputá-la uma *insanidade*, muito embora doce e bela, demais de irrenunciável a despeito de toda dor que deva infligir à vida. É sob o signo desta contradição e aporia que veremos desdobrarem-se os próximos episódios da narrativa, em que Goethe, colhendo já os dividendos de sua súbita celebridade literária, desfruta com cupidez da companhia ou da ascendência direta de personalidades mais célebres e experimentadas, colhendo todavia de sua atuação e influência sempre uma nota de dissonância.

A exemplo de Justus Möser, quase todas estas personalidades não são poetas ou ‘literatos’<sup>4</sup> no sentido em que o entendemos e os designamos hoje, e é justamente esta

---

<sup>4</sup> A exceção é Klopstock, embora Goethe também ressalte, no retrato que nos faz dele, justamente a sua índole de ‘diplomata’, empenhado em prestar contas da dignidade e lutar, além de seus próprios interesses, também pelos interesses ‘muito mais importantes’ de um soberano e de todo um Estado, timbrando em apresentar-se “como homem valoroso e como representante de instâncias superiores, tais como a religião,

circunstância que vai favorecer da melhor maneira o contraponto entre a sua atuação e a vocação poética de Goethe, que não obstante sequioso de fazer sua entrada e assumir sua posição no ‘grande mundo’, não podia deixar de considerar uma ‘insanidade’ toda pretensão educativa baseada na cumplicidade inequívoca entre um autor e seus modelos<sup>5</sup> (e também seu público) – a começar pela suprema irreverência e impudência que marcaram a relação de Goethe e seu círculo de juventude para com boa parte dos autores consagrados que os precederam de perto, aos quais de resto Goethe votava sincera admiração.

## A ‘determinação do homem’ (Teleologia)

Tratar-se-á agora de analisar a referida contradição e aporia e o papel que tiveram na determinação da vocação poética – e concomitantemente na definição da configuração da vida e do destino – de Goethe daí por diante, à luz dos conceitos de ‘teleologia’ e ‘determinação do homem’ e das reflexões que lhes dedica Jannidis. Sua tese fundamental é a de que Goethe, comumente tomado por um adversário da teleologia, emprega em verdade uma forma secularizada do modelo de pensamento teleológico, em conformidade com a qual estariam (teleologicamente) estruturados dois conceitos que lhe eram muito caros e de importância fundamental para sua Autobiografia: ‘*Zerstreuung*’ bzw. ‘*falsche Tendenzen*’ (dispersão ou ‘falsas tendências’) e ‘*Steigerung*’ (intensificação).

A importância e peculiaridade destes conceitos se dão melhor a conhecer quando confrontados com aquelas concepções teleológicas vigentes numa abordagem tradicional, cujo combate rendeu a Goethe a sua fama de adversário da teleologia: a ‘teleologia

---

a moral e a liberdade”, e evitando “justamente aqueles assuntos sobre os quais preferimos e até esperamos poder conversar”, quais sejam, as “questões poéticas e literárias” (id.: 785). Talvez por tudo isso, Klopstock não receba tratamento tão alentado quanto aquelas personalidades que, por isso mesmo, foram tomadas para objeto deste artigo.

<sup>5</sup> Em seus anos de maturidade, Goethe atribuirá a si mesmo, sem qualquer pudor ou escrúpulos, o epíteto de ‘poeta imitador’ – se bem que aí seus modelos já sejam Homero, Hesíodo ‘e outros’ (GOETHE 1979: 412), e esta atitude já pressupõe além disso aquele processo de incubação de “certos grandiosos motivos, lendas, tradições antiquíssimas [que] se me gravaram tão profundamente na mente que os mantive vivos e operantes em meu interior durante quarenta ou cinquenta anos”, de modo que “mudavam continuamente de aspecto e amadureciam até uma forma mais pura e uma mais nítida representação, embora sem transformar-se substancialmente” (id.: 1997: 212-13). Esta condição, que especifica e legitima o sentido que tem em mente ao fazer-se passar por um ‘poeta imitador’, Goethe a descreve para ilustrar a variante poética daquele ‘pensamento objetivo’ que lhe fora atribuído pelo psiquiatra J. Ch. Heinroth, dando com isso ensejo ao ensaio ‘Significativo estímulo por meio de uma palavra inteligente’, incluído por Goethe na sua coletânea *Zur Morphologie*, II,1.

antropocêntrica’, com sua “representação físico-teológica de que tudo sobre a Terra teria sido criado apenas como meio para o homem”<sup>6</sup> (JANNIDIS 1996: 131) e sua crença na predeterminação do curso da vida humana pela Providência; e como um desdobramento da primeira, a representação de uma ‘conformidade a fins para fora’ (*Zweckmäßigkeit nach außen*), segundo a qual os animais teriam sido primeiro criados, e então “muito engenhosamente adaptados por uma alta sabedoria ao seu respectivo elemento vital”<sup>7</sup> (id.).

Contra esta última concepção, Goethe advoga a unidade indissociável de atuação da ‘forma geral’ dos seres vivos (o *Tipo*) e do elemento vital geral (os ‘fatores determinantes’ do tipo, ar, água ou terra etc.) na criação dos seres vivos: “A teoria da metamorfose de Goethe é em verdade uma tentativa de apreender o desenvolvimento de um organismo como unidade entre o tipo e as forças determinantes”<sup>8</sup> (id.: 133). Contra a primeira, advoga que o ser humano não tem qualquer destinação ou determinação geral enquanto espécie, tal como era comum acreditar-se no século XVIII, senão que sua própria *individualidade* – suas faculdades particulares e suas disposições fundamentais – constitui seu único objetivo de vida. Nesta divergência, aliás, vai fundar-se também o protesto de Goethe contra o uso que a botânica de seu tempo fazia dos termos ‘anormal’ ou ‘patológico’ com respeito aos desvios que o desenvolvimento individual acusa em relação ao de sua espécie – desvios nos quais Goethe não estava disposto a reconhecer senão uma tendência para a normalidade, que se alterna e complementa com a tendência do ‘normal’ para o ‘anormal’, ambos “atuando juntos e tendendo sempre um na direção do outro” (GOETHE 1997: 138).

Por aí já se vê com que espécie de problemas a formação de Goethe andava às voltas neste momento; pois se uma unificação inaudita entre as disposições e circunstâncias existenciais do indivíduo e aquelas da cultura (que aqui faz as vezes dos ‘fatores de determinação’ exteriores do indivíduo humano) foi sem dúvida indispensável

---

<sup>6</sup> “die physikotheologische Vorstellung, alles auf der Erde sei nur als Mittel für den Menschen geschaffen”. A título de exemplo, mencione-se a presença de uma tal concepção na observação muito arguta de Stephen Dedalus sobre uma certa noção utilitária de beleza de que ele escarnece nos seguintes termos: “Por minha parte desagradou-me esta saída. Ela conduz antes à eugenia do que à estética. Conduz-te, através da confusão, para dentro duma nova e aparatosa sala de leitura onde MacCann, com uma das mãos sobre *A Origem das Espécies* e a outra sobre o Novo Testamento, te dirá que tu admiraste os grandes flancos da Vênus [de Praxíteles] porque sentes que ela deve dar à luz uma geração, e lhe admiravas os seus grandes seios porque sentes que ela deve dar bom leite a seus filhos e aos teus.” (JOYCE 1971: 196)

<sup>7</sup> “von einer höheren Weisheit sehr kunstvoll ihrem jeweiligen Lebenslement angepaßt worden”.

<sup>8</sup> “Goethes Metamorphoselehre ist zwar der Versuch, die Entwicklung eines Organismus als Einheit von Typus und determinierenden Kräften zu erfassen.”

para o êxito artístico e ‘comercial’ do *Werther*, não o foi menos aquele isolamento também inédito que facultou, somente ele, a intensa concentração do indivíduo em si mesmo, em suas ‘faculdades particulares e disposições fundamentais’ – numa palavra: em sua ‘determinação teleológica’<sup>9</sup>. Extremamente bem-sucedido do ponto de vista literário no caso do *Werther*, o resultado desta alternância entre unificação com o mundo exterior e concentração isolada em si mesmo se tornaria ele próprio o responsável, no tocante à recepção do público, por escancarar a impossibilidade e o desatino de se pretender repetir a experiência, pondo a descoberto a heterogeneidade fundamental e constitutiva entre o autor e o público, e mais ainda, entre os ‘pontos de contato exterior’ e o ‘tempo de nossa condição interior’.<sup>10</sup>

Para completar este quadro, Goethe tampouco se acha, não obstante a reputação recém-adquirida, à altura de se integrar plenamente a uma nova e mais consumada disposição existencial e criativa (a de ‘criar a partir de si próprio aquilo que admira e venera’), disposição em que a heterogeneidade fundamental com o público e o ‘contato exterior’ já se tenham equacionado e dado lugar à maestria, àquela arte da distância altaneira e oniabarcante<sup>11</sup> que Goethe vê perfeitamente consumada na figura de Justus Möser; pois a despeito de se sentir capaz de “entender e reproduzir as formas de sua [Möser] exposição”, o autor do *Werther* ainda duvida de que jamais chegasse a “saber tanto sobre tantas coisas diferentes e ainda lidar com tanta autonomia com assuntos assim tão recalcitrantes [?]” (id.: 716).

Os dois momentos do pensamento teleológico goethiano destacados por Jannidis – a perfeita integração entre o ser humano e os fatores determinantes externos, e a

<sup>9</sup> “[...] dado que me sentia profundamente tocado pelas semelhanças [das circunstâncias da morte de Jerusalém] em relação ao que acontecia comigo, não pude deixar de insuflar a obra em que eu vinha trabalhando com um ardor que não me permitia qualquer distinção entre o poético e o real. Isolei-me completamente do mundo exterior, refutando até mesmo as visitas de meus amigos, e consegui, também internamente, afastar-me de tudo o que não estivesse diretamente relacionado àquele propósito” (GOETHE 2017: 703).

<sup>10</sup> “Acontece que ele [G.] se sentia como se fora dragado [pela repercussão estrondosa do *Werther*] daquela condição de quietude crepuscular e obscura, a única situação propícia para a criação de obras tão genuínas; e essa mesma força o arremessou na algazarra da luz do dia, onde nos perdemos nos outros, onde somos confundidos o tempo todo tanto pela simpatia como pela frieza, pelo elogio assim como pela censura – pois que esses pontos de contato exterior não coincidem jamais com o tempo de nossa condição interior e, não sendo capazes de nos servir de estímulo, acabam necessariamente nos prejudicando” (id.: 711).

<sup>11</sup> “Möser nos dá a impressão de estar sempre acima dos assuntos que discute, e sabe muito bem como nos oferecer uma perspectiva agradável das coisas mais sérias. Ora fala como quem se oculta parcialmente por trás de uma ou outra *persona*, ora assume sua própria voz. E faz isso sempre de modo abrangente, exaustivo, alegre, mais ou menos irônico, excepcionalmente competente, correto e bem-intencionado; vez ou outra é mais rude e incisivo, mas sempre de modo tão moderado que não há como deixar de admirar, a um só tempo, o espírito, a inteligência, a leveza, a habilidade, o bom gosto e o caráter desse autor” (id.: 716).

individualidade autodeterminada por suas próprias faculdades e disposições particulares – ainda encontram-se aqui confundidos, e a despeito de sua bem-sucedida unificação (na proeza do *Werther* ou no ideal projetado em Möser), nem por isso deixam de ressentir-se da unilateralidade a que os predispõe sua própria natureza dual: a apoteose individual e sua identificação ‘sacrificial’ com a hipertrofia individualista e as “excentricidades hipocondríacas” (id.: 700) dos tempos presentes (o *Werther*); e a apoteose cultural e sua sofreguidão em ascender a uma sobranceira comunidade de espíritos<sup>12</sup> de tempos já findos ou em vias de findar-se, e que à custa do seu saber universal, sua abundância de recursos e suas variadas ‘*personas*’, se coloca acima e a cavaleiro da ‘recalcitrância’ dos assuntos particulares (Möser).

Veremos agora como Goethe encontrou, nas relações e contatos que as circunstâncias doravante lhe oportunizaram, o ensejo para problematizar e flexibilizar o imperativo da unificação indefectível do indivíduo com os ‘fatores determinantes externos’ (a natureza e a cultura); e veremos como, no isolamento e aturdimento individual a que se vira lançado pela publicação do *Werther*, acabará por experimentar um distanciamento e ruptura com os modelos culturais vigentes que lhes serão fundamentais *não apenas* à intensificação e depuração das suas ‘faculdades particulares e disposições fundamentais’, *mas também* para lhe deparar os ‘fatores de determinação externa’ (as formas culturais) que convinham do modo mais íntimo e essencial a este mesmo isolamento e autossuficiência individuais. Dito de outro modo, neste misto de esgotamento cultural e impotência pessoal que lhe patentearam a ‘insanidade’, amarga ou doce, dos caminhos já trilhados (o suicídio de *Werther*) ou ainda por trilhar (a maestria de Möser), Goethe vai encontrar os meios de que necessitava para esquivar-se ao impasse entre indivíduo e cultura a que sua época fora dar, acenando-lhe estes meios com um acervo de imagens e recursos mais universal e individualmente satisfatório que aqueles disponibilizados pela cultura vigente, seja ela de vanguarda ou escol.

Foi somente o pleno reconhecimento dos fatores determinantes externos, revelados naquilo que tem de insofismável e iniludível pelos desdobramentos implacáveis do *Werther* e a inatingível maestria de Möser, que justamente permitiu a Goethe alcançar para seu próprio indivíduo aquela necessária “representação de uma predeterminação dos

---

<sup>12</sup> Foi Goethe, a esta altura “um estranho nem mais tão desconhecido” (id.: 714) quem, por intermédio da filha deste, encorajou Möser e “aliviou seus receios” quanto à publicação e à “utilidade e proveito muito mais geral” de sua coletânea de ensaios, inicialmente “*dirigidos a um público leitor mais restrito [...]*” (id., grifo meu).

acontecimentos através da planta, do animal, do homem [...]”, sem a qual não se pode passar “mesmo quando se reconheça os poderes atuantes no desenvolvimento dos seres orgânicos” (JANNIDIS 1996: 133)<sup>13</sup> – tal como Goethe procurou subscrever esta representação no ensaio *Bildungstrieb*, pleiteando para sua teoria da metamorfose uma posição intermediária entre a teoria do encapsulamento de Haller e Bonnet, fadada a ‘repugnar uma pessoa de cultura superior’, e a teoria epigenética com que Blumenbach teria alcançado o ápice da ‘antropomorfização’ do referido impulso de formação inerente aos seres orgânicos.<sup>14</sup>

Para Jannidis, justamente a correta ‘apreensão do desenvolvimento de um organismo como unidade entre Tipo e poderes determinantes’ visada pela teoria goethiana da metamorfose não podia prescindir do isolamento de tais poderes, com que se pudesse chegar a atinar com o ‘componente teleológico dos acontecimentos’:

Na apresentação de sua vida, mas também na reflexão teórica ele [G.] em verdade não pode evitar de, sempre de novo, isolar os fatores e com isso reconhecer um componente teleológico dos acontecimentos: Goethe fala da “Enteléquia que nada acolhe sem apropriar-se disso através de seu próprio ingrediente”, mas distingue entre ‘Enteléquia’ e os poderes determinantes e reconhece no conceito de ‘Enteléquia’ o fim a que se dirigem os acontecimentos. (JANNIDIS 1996: 133)<sup>15</sup>

## Lavater (e Basedow)

A primeira personalidade que viria exercer influência decisiva na determinação das convicções e da *Weltanschauung* goethianas neste momento crucial de sua formação será a do teólogo suíço J. Kaspar Lavater. Goethe dedica parte considerável do livro 14 ao relato de sua aproximação com Lavater e dos traços de personalidade desse homem singular, relato que retomará quase 200 páginas adiante no intuito de fazer um balanço final de sua participação no projeto da ‘Fisiognomia’ lavateriana.

---

<sup>13</sup> “Selbst wenn man die Wirkkräfte bei der Entwicklung organischer Wesen anerkennt, kommt man doch nicht ohne eine Vorstellung von der Vorbestimmtheit des Geschehens durch die Pflanze, das Tier, den Menschen aus.”

<sup>14</sup> Sobre este ponto, cf. ‘Impulso de Formación’ (GOETHE 1997: 187-190), especialmente a nota 16.

<sup>15</sup> “In der Darstellung seines Lebens, aber auch in der theoretischen Reflexion kommt er allerdings immer wieder nicht umhin, die Faktoren doch zu isolieren und damit auch eine teleologische Komponente des Geschehens anzuerkennen: Goethe spricht von der “Entelechie, die nichts aufnimmt, ohne sich's durch eigene Zutat anzueignen”, unterscheidet also zwischen der ‘Entelechie’ und den Wirkkräften und erkennt im Begriff ‘Entelechie’ das Zielgerichtete des Geschehens an.”

É impossível resumir em poucas linhas as copiosíssimas informações, descrições e observações que Goethe oferece de Lavater ao longo dos livros 14 e 19; mas para os desdobramentos que pensamos dar às nossas reflexões até esse ponto, será suficiente ter-se em conta que tais observações se deixam, grosso modo, reportar às características da índole e caráter de Lavater que mantinham uma conexão estreita com seu empreendimento intelectual principal e um tanto obstinado, qual seja, a sua *Fisiognomia*.

Pouco mais velho que Goethe, também Lavater “havia sido tomado pelo espírito da liberdade e da natureza daqueles tempos [...], dizendo que, mesmo sem muitos recursos exteriores, tínhamos substância e conteúdo suficientes e que tudo dependia apenas de desenvolvermos adequadamente o que havia em nós mesmos” (GOETHE 2017: 729). Contudo, em Lavater as disposições naturais e as circunstâncias de formação se deram as mãos e concorreram para potencializar o que de melhor e pior aquela orientação geral dos tempos fomentava, suavizando por um lado o espírito de oposição com que a juventude contava levar o imperativo da liberdade às suas últimas e inexoráveis consequências, e recrudescendo por outro o caráter de necessidade natural que atribuía às suas crenças e com isso “se voltava de modo tão evidentemente contrário ao espírito secular e liberal ao qual eu [G.] aos poucos ia me convertendo [...]” (id.: 729).

Quanto às circunstâncias de formação, Goethe reconhece nelas uma das causas principais dessa comunhão, essa continuidade insensível e harmoniosa que, para o bem e para o mal, dava o tom às relações mútuas entre natureza e liberdade no credo lavateriano: “Era uma daquelas pessoas afortunadas em quem a vocação exterior e a interior coincidiam perfeitamente [...], cujas etapas de formação lograram alimentar a sua formação subsequente, de modo que seus talentos todos puderam seguir seu curso natural de desenvolvimento”. (id.: 729). Já no tocante às disposições naturais, é nelas que verá radicada a contrapartida mais propriamente negativa (embora não unicamente negativa) dessa reversibilidade inequívoca entre natureza e liberdade: “[...] Lavater não nascera para a contemplação e não tinha o menor dom para a apresentação, em seu sentido estrito. Antes, sentia-se impelido a concentrar todas as suas forças no efeito de suas atividades práticas.” (id.: 730).

Ambas as características, no entanto, estão intimamente ligadas e repousam ambas – como se afirmou há pouco – em seu dom ou talento fisiognômico. Com efeito, se “a unidade de sua natureza interior se fundava em um elevado senso de moralidade” (id.: 917), e se “[E]m Lavater, nele próprio, é bem possível que as ideias de um ser físico e de



um ser moral pudessem, de fato, constituir uma unidade” (id.: 918), ele em contrapartida “não sabia como apresentar essa unidade para os outros” (id.: 917), visto como

não era capaz de conferir uma unidade exterior aos seus mais variados esforços, dado que não levava o menor jeito para o pensamento filosófico e tampouco dispunha de talentos artísticos. Não era nem pensador, nem poeta e, para sermos sinceros, nem mesmo um grande orador, no sentido estrito do termo. Incapaz de enfrentar metodicamente as questões como um todo, limitava-se à segurança com que isolava as singularidades de cada objeto e à ousadia com que as relacionava. Sua grande obra fisiognômica é o melhor exemplo e testemunho disso. (id.: 917-18)

Exposto à companhia privada e à atuação pública de Lavater, e instado como era, ele próprio, a tomar parte direta em seu projeto fisiognômico, Goethe se aperceberá com nitidez e intensidade crescentes do vivo contraste que existe entre a natureza de Lavater e a sua própria. Em suas múltiplas facetas, tal contraste vai condensar-se e consubstanciar-se numa oposição entre o ‘idealismo moral’ lavateriano e a modalidade de ‘ideal artístico’ que Goethe começa a consolidar e delinear com maior clareza exatamente neste momento e graças a este mesmo contraste, e em suas respectivas formas de predispor e pautar um modo próprio de inserção e ação no mundo. E isto de modo que a vivência deste contraste permite a Goethe lançar luz retrospectiva àquele impasse entre natureza (ou *verdade*) e cultura (ou *poesia*) que se lhe escancarara com a publicação do *Werther*, e ressignificá-lo à luz do entrosamento e articulação peculiares que Lavater confere aos termos deste binômio.

A coisa se apresentaria de tal modo, que aquela ‘elevada unidade’ entre o sensível e o moral que caracterizava Lavater terminaria por se evidenciar a Goethe como, em verdade, uma justaposição sem qualquer mediação entre realismo e idealismo, uma combinação estanque e um tanto estrambótica de duas dimensões que, não obstante coexistindo em relativa harmonia, não se comunicavam e interpenetravam realmente. Daí que se “era, na verdade, um perfeito realista, e idealismos [...] só conhecia sob a forma moral”, por outro lado “sua tendência irreprimível de querer tornar real tudo o que era ideal conferiria a Lavater a fama de ser um sonhador, por mais que ele tivesse a plena convicção de que ninguém no mundo se atinha tanto à realidade quanto ele mesmo – razão pela qual ele também nunca foi capaz de perceber o descompasso entre seu modo de pensar e de agir” (id.: 914-15).

Nesta coincidência indefectível entre o real e o ideal<sup>16</sup>, Goethe reconhece não apenas a fragilidade da Fisiognomia de Lavater – de resto por ele louvada em muitas outras passagens – como também uma certa deficiência ou alienação moral, diretamente ligada à sua “condição de homem bom e generoso” (id.: 731), sua “maravilhosa sensação de humanidade” (id.) e seu “elevado senso de moralidade”, e através disso à sua comichão um tanto sôfrega e pertinaz em sensibilizar ou converter o próximo ao partido de sua causa. Destarte, com a “ideia que ele alimentava dos homens e da humanidade” (id.: 728), não seria de estranhar que fosse levado a “sentir certo desprezo diante dos traços sempre particulares que fazem, de cada um, uma pessoa” (id.), das “falhas inegáveis que afastam cada indivíduo da perfeição” e que “a experiência prática insistia em contrapor a uma noção tão perfeita do humano” (id.: 731) – ao passo que os artistas, por sua parte, “não lhe pareciam nunca capazes de realizar um trabalho suficientemente preciso e verdadeiro” (id.: 728)<sup>17</sup>.

Curiosamente, à mesma falta de disposição artística Lavater deve tanto o seu dom ‘assustador’ para perceber as particularidades dos seres humanos e isolar as singularidades de cada objeto – portanto o seu inveterado ‘realismo’ – quanto a sua incapacidade para incorporar estas particularidades, tal como realmente são, à ideia de humanidade que preside e alimenta aquele mesmo dom – e, portanto, também o seu obstinado ‘idealismo’.

No que respeita às pretensões científicas da empresa, é a esta incapacidade de ir além das particularidades isoladas e articulá-las significativamente num todo que Goethe vai imputar o fracasso do projeto fisiognômico de Lavater, “mais preocupado em acumular experiências do que em lançar alguma luz sobre elas, do que em lhes dar novos ares”, e destarte destinado a não passar de “uma grande coleção de linhas e traços, e também de pintas e verrugas, que ele associava a determinadas características morais e, não raro, também imorais”, expondo “essa doutrina tão marcante [...] às mais obscuras

---

<sup>16</sup> “Sua Fisiognomia funda-se na convicção de que a presença do mundo sensível coincide perfeitamente com a do mundo espiritual, sendo desta seu testemunho, quiçá mesmo sua representação” (id.: 914).

<sup>17</sup> Também são dignas de nota, neste contexto, as seguintes observações de Goethe: “Lavater sentia-se imensamente incomodado na presença daquelas pessoas de aparência repulsiva, estigmatizadas irreversivelmente como inimigos declarados daquela sua doutrina do significado das formas” (id.: 733). “Lavater não simpatizava facilmente com o mundo idealizado das artes, dado que seu olhar perspicaz reconhecia muito facilmente a impossibilidade de que tais criaturas artísticas pudessem, de fato, existir como organismos vivos; diante disso, simplesmente ignorava tais composições, relegando-as ao reino das fábulas, ou mesmo ao domínio das monstruosidades” (id.: 914).

interpretações, a distorções maliciosas, a piadas imbecis e a toda sorte de infâmias e ridicularizações”, pelo que no entanto “esse homem excepcional não deixou de ter também sua parcela de culpa” (id.: 918). Com o ‘gênio fisiognomista que a natureza lhe concedera’, Lavater encontrava-se, desta feita, refém destas mesmas particularidades do mundo sensível que lhe era dado penetrar e devassar mais que a nenhum outro.

Mas também no que respeita ao ‘idealismo’, Goethe surpreenderá nesta mesma ausência de disposição artística um aspecto decisivo e mais insuspeito. A incapacidade de incorporar ao ideal os ‘traços particulares que fazem de cada um uma pessoa e o afastam da perfeição’ – traços aos quais Lavater não podia reprimir certo desprezo, tingindo com isso seu idealismo de seu caráter sonhador e alienado – não passam, em última análise, de uma incapacidade em aceitar as suas próprias particularidades e fraquezas<sup>18</sup>. Tal aceitação, se por um lado é forçoso que acarrete um aprofundamento das particularidades individuais e arrisque resvalar no recrudescimento de suas idiossincrasias, Goethe não a podia por outro lado conceber sem que fosse acompanhada e dirigida por aquela disposição artística para a unidade e a articulação em um todo – como aliás já fora o caso com o *Werther*. Nesta tendência imperativa (ou imperiosa) para a unidade, porém, o aprofundamento e isolamento individual devem encontrar a devida contrapartida e corretivo no autodistanciamento e objetivação da própria personalidade à luz da totalidade cultural e humana<sup>19</sup>, sem o que tal aprofundamento não pode redundar num autêntico conhecimento de si, nem evitar o ‘descompasso entre o modo de pensar e de agir’ que assinalava a conduta de Lavater.

Como veremos mais adiante, quando também Basedow tiver sido incorporado à discussão, esta hipertrofia idealista que, pela falta da mediação artística, condena as observações particulares a quedarem desmembradas e cativas do elemento sensível a despeito de toda sua penetração – essa mesma hipertrofia será causa de que um tal ideal tampouco consiga, de sua parte, conservar sua autonomia e integridade perante o sensível, devendo renunciar às suas justas prerrogativas e deixar-se, mau grado seu, arrastar e

---

<sup>18</sup> Nem é para menos que “A noção de humanidade que Lavater desenvolvera – e que *se fundava nele mesmo e nos traços de sua própria humanidade* – aproximava-se tanto da ideia de Cristo que ele trazia tão viva em si mesmo, que não lhe parecia compreensível que um ser humano pudesse viver e respirar sem ser, ao mesmo tempo, cristão” (id.: 728, grifo meu).

<sup>19</sup> A mesma (totalidade) em que Nietzsche (1955: 1025) dizia repousar o *'freudigen und vertrauenden Fatalismus'* de Goethe, “que não se revolta, não se cansa e que procura formar de si mesmo uma totalidade acreditando que tudo encontra sua saúde apenas por essa totalidade e que tão somente ela faz aparecer como bons e justificados o mundo e a vida”.

arrebatam pelos mesmos ‘propósitos terrenos’ que ele deseja com tanto zelo e afã influenciar e cooptar.

Com isso podemos agora nos aproximar um pouco mais da questão do pensamento teleológico goethiano, aflorada mais acima; em Lavater, nenhum dos dois momentos – contrastantes, mas complementares e indissociáveis, e por isso mesmo tão difíceis de lograr em conjunto – deste pensamento se efetuam: no lugar da ‘determinação humana’ (teleológica) fundada nas faculdades e disposições estritamente individuais, o idealismo moral de Lavater, ao não incorporar as particularidades que afastam cada indivíduo da perfeição, não pode escapar de corroborar ou reverberar, numa modulação própria, a concepção teleológica tradicional de uma determinação humana fundada nos atributos da espécie. Sobre isso, o progresso contínuo e imperturbado de seus talentos e disposições naturais na direção infalível de uma noção de humanidade em que se confundiam os traços de sua própria personalidade e a ideia do Cristo, não deixa de fornecer um testemunho eloquente e desconcertante.

Quanto ao outro momento – o da perfeita integração entre o ser humano e os ‘fatores determinantes externos’ – o problema já não será mais aqui de um déficit de individualidade, mas do seu ‘reverso da moeda’, qual seja, um déficit de ‘universalidade’. Aqui é a ausência do processo de configuração e apresentação artística de uma totalidade coesa e articulada – que para Goethe, como ficou dito, deveria necessariamente acompanhar e presidir à aceitação das particularidades e imperfeições individuais – o que impede que em Lavater os fatores determinantes externos fossem aqueles universalmente válidos e necessários à condição humana, e nesta medida compatíveis com um ideal de ser humano concebido nos justos limites da humanidade; mas sim aqueles meramente impessoais e ‘impolutos’ que, especialmente neste contexto histórico particular, já não predispunham favoravelmente à aceitação dos ‘desígnios superiores’ humanos e de quanto neles fosse ‘divino e eterno’, aos quais seria preciso por isso sacrificar para se atuar com êxito sobre este contexto. No que concerne à pretensão de acomodar reciprocamente a condição humana ‘universal e necessária’ e os fatores determinantes externos próprios desse momento histórico – e nesse caso valendo-se de disposição artística e senso de unidade – o *Werther* já dera lição suficientemente persuasiva, tanto por seu desfecho ficcional quanto por seus desdobramentos factuais, de quão pouco se poderia esperar da empresa.

Por muito admirável e cativante que fosse a personalidade de Lavater, sua peculiar conjugação de ‘idealismo moralmente elevado’ e aguçadíssimo senso de observação e sensibilidade para as particularidades resultava numa doutrina em que, não obstante seu notável interesse, nem o individual nem o universal genuínos podiam achar abrigo, senão que os punha conjuntamente a perder. Na convivência estreita com esse homem e na íntima participação em seu projeto fisiognômico, Goethe encontraria a ocasião de se aperceber inequivocamente de como a disposição artística para o universal e a aceitação incondicional do particular – ambas ausentes do caráter de Lavater e responsáveis pela esterilidade de sua doutrina – consistiam para ele não apenas de duas disposições essenciais e constitutivas de sua personalidade, senão de uma única e mesma disposição composta de duas facetas indissociáveis e, como tal, definidora de sua própria determinação teleológica.

O fato de que Goethe tenha podido encontrar na presença de Lavater uma ‘contraimagem’ em carne e osso dessa sua ‘disposição primordial’ responde, nesse momento de sua biografia, à necessidade de refrear a precipitação prematura das duas facetas dessa disposição, tanto em sua tendência à excessiva interioridade quanto à exterioridade demasiada. A proximidade de Lavater favorece a realização deste desígnio de ambos os lados: contrapondo uma figura admirável e sob uma série de aspectos ‘exemplar’ à pronunciada tendência do jovem Goethe para a autoindulgência e complacência, e ao mesmo tempo fortalecendo esta mesma tendência ao espelho e a contrapelo das tendências contrárias de Lavater e suas deficiências – e, portanto, antes pela descoberta e compenetração ‘objetiva’ destas últimas que pela complacência subjetiva com as primeiras.

Vem daí o reiterado escrúpulo de Goethe de fazer sempre acompanhar o reconhecimento da enorme importância e influência de Lavater, da ressalva quanto à impossibilidade dessa influência ‘contribuir para a sua formação’ e de se tirar dela ‘proveito imediato’; nesse último caso trata-se da ação moderadora ou inibidora que essa influência exerce sobre as tendências interiores (ainda que seja pela via da exacerbação destas mesmas tendências), conforme exposto acima:

O contato com Lavater foi extremamente importante e enriquecedor para mim, especialmente porque suas provocações incessantes produziam uma verdadeira revolução em minha natureza calma e contemplativa de artista. De fato, não pude tirar daí nenhum proveito imediato, uma vez que essa agitação só fazia intensificar o quadro de dispersão que há tempos tomara conta de mim. (id.: 735)

No primeiro caso, tratar-se-á já do fortalecimento da tendência interior em se comprazer consigo mesmo, se bem que através da percepção e encarecimento dos defeitos alheios que se contrapõem àquelas tendências e em certa medida as legitimam. Nesse momento esse contraste vai se traduzir, à vista de Goethe, na oposição entre os modos de agir e exercer influência próprios à disposição moral e à artística. E isso de tal modo que essa oposição se faz sentir muito particularmente na diferença entre a intervenção *direta* do agir moral e a *indireta* do artístico – intervenção indireta que, por sinal, também assinala a própria forma com que Goethe se apercebe agora de suas disposições primordiais ao espelho e a contrapelo daquelas de Lavater.

A diferenciação entre o ‘direto’ e o ‘indireto’ principia pela constatação de uma exigência intrínseca à arte: ela apenas exerce seu efeito legítimo com a condição de que ‘seja percebida como arte’. Esse aparente truísmo tem sua razão de ser; a sua diferenciação para com a realidade é um atributo que pertence à arte por direito, excelência e definição, mas que o desenvolvimento histórico-cultural recente (de modo emblemático no *Werther*) terminaria por lhe sonegar. Exercer sobre o público um efeito indireto, mediado pela compreensão de suas peculiaridades e exigências intrínsecas, é uma prerrogativa da arte, mas é dever do artista doravante imprimir em sua criação os sinais que acusem a defasagem fundamental entre a arte e a realidade e assegurem a primeira de seu estatuto próprio.

Mas a referida diferenciação não para por aí, avança para uma espécie de *páthos da distância*, na acepção física do termo, a qual vai acrescentar ao imperativo ético/estético da ‘consciência da arte como arte’, a observação de uma variante *prática* desta mesma diferenciação, segundo a qual artista e público teriam somente que ganhar (pelo menos no que concerne à literatura, importa lembrar) com a consciência e a observância do *autor como autor*:

[...] observar o modo como ele [Lavater] lidava com as pessoas já era, para mim, algo bastante instrutivo, a despeito de pouco poder contribuir para minha formação. Digo isso porque minha condição era muito diferente da dele. Quem age moralmente nunca se esforça em vão, pois sementes dessa natureza costumam vingar com muito mais frequência do que modestamente nos relata a parábola do semeador do Evangelho. Já quem age como artista corre o risco de perder todo o trabalho empenhado caso sua obra não seja percebida como arte. Não é segredo, por exemplo, o quanto costumavam me inquietar meus leitores tão queridos e interessados, nem por quais razões eu me sentia tão especialmente avesso a entender-me com eles. Ali, naquela ocasião, comecei a perceber uma distância clara que me separava de Lavater, uma diferença que dizia respeito ao modo como nossos esforços repercutiam junto ao público: o dele tinha efeito em sua presença, o meu, em minha ausência. Quem com ele antipatizasse à distância, de imediato simpatizava em sua proximidade; já aqueles que, ao lerem minhas obras, tomavam-me

por uma pessoa adorável, frustravam-se por completo ao esbarrar num ser humano tão intransigente e intratável. (id.: 734)

Eis aí um primeiro balanço (o segundo, mais circunstanciado, ficará reservado para o livro 19) da convivência e aprendizado de Goethe com Lavater, em que o ‘bastante instrutivo’ não o é ainda, todavia, o suficiente para ‘contribuir para a formação’. Como dissemos anteriormente, a companhia de Lavater atua sobre Goethe em duas frentes, permitindo-lhe o reconhecimento – não obstante indireto, por intermédio do caráter e modo de atuação de Lavater – de suas próprias predisposições e inclinações fundamentais e a reconciliação com uma vocação artística ainda fragilizada pelas consequências recentes do *Werther*; mas obrigando-o ao mesmo tempo a reconhecer e depurar, ainda e sempre pelo contraexemplo de Lavater, as condições intrínsecas e indispensáveis ao melhor desempenho desta vocação artística nas circunstâncias histórico-culturais vigentes, condições que requeriam uma postura essencialmente diversa daquela que dera origem e notoriedade ao *Werther*. Uma relação, portanto, de continuidade e aprofundamento da própria *Bildung*, e ao mesmo tempo de diferenciação e alargamento dela pela incorporação em seus quadros do imperativo da ‘atuação indireta’.

A esta atuação de mão dupla e ao caráter ainda germinal da orientação geral da *Bildung*, que neste momento apenas aflora e deve assegurar a precária e prematura coexistência de seus dois vetores opostos e complementares, todo o trecho acima citado deve o teor de mera constatação impessoal que domina cada uma de suas linhas, sem progredir ainda para um juízo de valor mais assertivo (como será o caso num trecho que abordaremos logo a seguir). Tal coexistência equilibrada assinala a 1ª manifestação daquele par de conceitos que, teleologicamente estruturados, desmentiria a versão convencional de Goethe como mero ‘adversário da teleologia’, e provaria o caráter teleológico de seu conceito de *Bildung*: ‘dispersão ou falsas tendências’ (*Zerstreuung bzw. falsche Tendenzen*) e ‘intensificação’ (*Steigerung*).

Quanto à *dispersão*, Goethe já se tinha iniludivelmente apercebido e convencido, mau grado seu, de que à custa do sucesso do *Werther* e do “assédio intenso, que era ora gratificante, ora incômodo, mas que invariavelmente acabava por dispersar sua atenção” (id.: 711), jamais voltaria a desfrutar da “condição de quietude crepuscular e obscura”<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Em bela passagem do livro 6, Goethe vai amplificar a perda de tal ‘condição’ ao nível do diagnóstico de um fenômeno histórico de abrangência mundial, relacionado ao retraimento do *sublime* pelo avanço da civilização e à sua imprescindível ‘migração’ e refúgio no âmbito do *belo*: “(...) somente aqueles sentimentos mais indefinidos e difusos, típicos da juventude e de povos incultos, são realmente propícios ao sublime; pois que, se despertado em nós por coisas externas – por coisas sem forma ou de forma

que lhe facultaria dar cabo dos “inúmeros projetos por terminar” e do “trabalho suficiente para ocupá-lo por vários anos, mas apenas se ele [G.] fosse capaz de se dedicar a cada um deles com aquele mesmo amor e carinho” (id.). Já as *falsas tendências* estão radicadas em camada mais profunda, independente de circunstâncias exteriores. Sua vinculação ‘siamesa’ com a ‘*Zerstreuung*’ tem que ver com a constatação de que o cultivo da própria individualidade – que veio substituir “a determinação metafísica dos homens como conceito significativo” (JANNIDIS 1996: 136)<sup>21</sup> – pressupunha, antes de mais nada, o reconhecimento inequívoco dessa individualidade.

Reportando-se ao exemplo, já um lugar comum na pesquisa goethiana, da falsa tendência de Goethe para as artes plásticas (da qual ele só viria a se convencer de uma vez por todas em sua viagem à Itália), Jannidis alude ao ‘fenômeno’ – reiteradamente ilustrado em *Dichtung und Wahrheit* – de que nada exista no indivíduo que possa impedir que ele se engane neste reconhecimento de suas disposições essenciais e que “se esforce em vão ao longo de toda a vida no cultivo de uma disposição que decididamente não lhe foi outorgada” (id.: 137)<sup>22</sup>. Em sendo assim, pergunta-se Jannidis, “[O] que mais poderia informar o jovem sobre suas disposições e com isso sobre sua determinação, senão seus desejos, que igualmente o conduzem à dispersão?” (id.)<sup>23</sup>.

A resposta a esta pergunta ainda depende dos acontecimentos subsequentes, que prepararão o terreno para o advento da ‘*Steigerung*’. Já vimos como a convivência com Lavater e seu modelo levaram Goethe ao ponto de conceber uma diferença fundamental entre a atuação (ou o ‘idealismo’) moral e a artística – fundada numa diferenciação liminar e irrenunciável entre arte e realidade e na ‘atuação indireta’ do artista –, mas que por esta altura dos acontecimentos não vai além de uma mera constatação, capaz de legitimar a índole artística de Goethe apenas à força do contraexemplo de Lavater. Esta

---

inapreensível –, o sublime nos envolve com uma grandeza desmedida, para cuja percepção não estamos nunca preparados. [§] Quase todas as pessoas são afetadas por tais disposições de ânimo e procuram satisfazer como podem essa necessidade tão nobre. Mas do mesmo modo que o sublime é engendrado tão facilmente pelo crepúsculo e pela noite, quando as formas todas se amalgamam, ele é também rapidamente banido pelo dia, que tudo particulariza e separa. Assim, quanto maior o crescimento cultural, mais o sublime vai saindo de cena – a não ser que tenha a felicidade de buscar abrigo no belo e de se unir a ele, quando ambos alcançam, então, a condição de algo imortal, indestrutível” (id.: 270-71).

<sup>21</sup> “[Die Ausbildung der eigenen Individualität ersetzt] die metaphysische Bestimmung des Menschen als Sinnkonzept”

<sup>22</sup> “[Das Phänomen, daß ein Mensch] sich lebenslang vergebens um die Ausbildung einer Anlage bemüht, die ihm gar nicht gegeben ist”.

<sup>23</sup> “Was also kann den jungen Mann über seine Anlagen und damit über seine Bestimmung informieren, wenn nicht seine Wünsche, die ihn zugleich in die Zerstreuung führen?”



situação vai sofrer um significativo incremento com a entrada em cena de Basedow, a quem Goethe conhecerá neste mesmo período e cuja companhia desfrutará com o mesmo interesse e cupidez, chegando mesmo a empreender uma viagem em companhia de ambos, Lavater e Basedow.

Como teórico e reformador incansável da pedagogia, Basedow conquista a simpatia e admiração de Goethe, mas a despeito de sua enorme diferença de Lavater<sup>24</sup>, as objeções que lhe faz Goethe vão incidir naquela mesma falta de senso artístico e de “caráter sensível e metódico” (id.: 739), que em Lavater se deviam ao seu pronunciado e unilateral ‘realismo’, enquanto em Basedow à preocupação de “respeitar as afinidades de ordem conceitual” (id.) através de desenhos que, em sua ‘Obra elementar’, eram “mais *dispersivos* do que os próprios objetos a que se referiam” (id.: grifo meu). Já no tocante ao idealismo que os distinguia a ambos, Goethe vai apontar no intuito de Basedow, de que “no futuro, a humanidade pudesse estabelecer-se nesse campo [a pedagogia] de modo mais agradável e natural” (id.: 738-39) a mesma fragilidade que já o fizera cair na conta de sua diferença com Lavater: “esse objetivo, no entanto, ele o tentaria alcançar por vias *demasiadamente diretas*” (id., grifo meu).

Nessa combinação de meios dispersivos e artisticamente deficitários com fins persuasivos, peremptórios e ‘publicitários’, Goethe poderá encontrar a senha para avançar mais um passo na direção da plena assunção de sua vocação artística e, agora sim, a uma visão mais clara das vicissitudes implicadas na atuação moral animada por ideias pouco consistentes com a realidade, embora ciosas de seu progresso. Nisso pôde Goethe se beneficiar do gênio irascível e intempestivo de Basedow, que não se preocupava, como Lavater, em dissimular seu desprezo pelas imperfeições particulares dos homens com um elevado ideal de humanidade, senão que dava plena vazão a tal desprezo, para prejuízo evidente de sua própria credibilidade e propósitos – muito embora tal desprezo tivesse menos por alvo, no seu caso, as imperfeições particulares dos indivíduos que os ‘desatinos’ doutrinários por eles professados, particularmente o dogma da trindade (“não se cansava de argumentar contra esse mistério tão universalmente aceito”. [id.: 740]).

Já a ação moral ‘direta’ não podia mais, aos olhos de Goethe, escamotear sua dívida para com a autoestima imoderada destes ‘grandes homens’ que, em sua flagrante desproporção com a medida humana comum, tem de ocultar os propósitos com que

---

<sup>24</sup> “Seria difícil de imaginar dois tipos mais nitidamente contrastantes do que Lavater e Basedow”. (id.: 738).

intentam a qualquer preço impingir ao mundo aquilo que ‘julgam ser divino em si mesmos’, vendo-se por fim forçados a sacrificar estes propósitos e vê-los ‘seguir de arrasto no curso das coisas mais efêmeras’. E já não será com aquela mesma parcimônia e certa consternação, com que reconhecera o imperativo da intervenção indireta da arte ante a presença edificante de Lavater, senão com desenfadada e altiva autoconsciência que Goethe irá agora instituir o ‘modo de agir e viver sem metas nem planos’ com que ‘desperdiçava seu talento e seus dias ao léu’<sup>25</sup> como medida usada para aferir a conduta destes dois senhores:

Com meu jeito extremamente livre de pensar e com meu modo de agir e de viver sem metas nem planos, não me pôde passar despercebido o fato de que Lavater e Basedow se serviam de meios intelectuais, e também espirituais, para galgarem seus objetivos mundanos. Eu, que desperdiçava meu talento e meus dias ao léu, logo percebi que esses dois homens, cada qual a seu modo, embora sempre empenhados em instruir, ensinar e influenciar os outros, também ocultavam certos propósitos que lhes eram caros e que eles insistiam em alcançar a qualquer preço. Lavater procedia com cuidado e destreza; Basedow era intenso, atrevido, por vezes torpe. E ambos pareciam tão convencidos de suas propensões, de seus projetos e da excelência de seus afazeres, que só os podíamos considerar homens da maior probidade, admirando-os e reverenciando-os. [...] Ao observar de perto esses dois homens, chegando mesmo a confidenciar-lhes minha opinião e ouvindo deles o que tinham a dizer a respeito, comecei a entender que grandes homens como aqueles costumam alimentar o desejo de difundir, mundo afora, aquilo que julgam ser divino em si mesmos. Acontece que eles logo se deparam com o mundo em sua mais pura crueza e, para conseguirem agir sobre ele, são obrigados a se equiparar a ele. Diante disso, porém, esses homens são obrigados a abrir mão de boa parte daquilo que os tornava especiais e, por fim, acabam renunciando por completo a essas qualidades excepcionais. Tudo que era divino e eternal submerge então no corpo dos propósitos mais terrenos, seguindo de arrasto no curso das coisas mais efêmeras. Foi desse ponto de vista que, àquela altura de minha vida, considerei as trajetórias daqueles dois homens, e elas me pareceram, a um só tempo, honrosas e lamentáveis; isso porque eu acreditava antever que ambos acabariam se sentindo compelidos a sacrificar seus desígnios superiores em nome dos inferiores. (id.: 756)

Diversas variáveis se associam nesta passagem para matizar e compor a imagem do homem excelente paladino de ideais morais. Para o que mais nos interessa aqui, vamos tentar resumi-la nos seguintes aspectos: a pretensão de intervir no curso dos acontecimentos e no ânimo dos homens por meios *diretos*, pressupõe a consciência do próprio valor e excepcionalidade e o escrúpulo de difundi-los ‘mundo afora’. Para fazê-lo, o homem de qualidades invulgares é obrigado a renunciar às suas prerrogativas e ajustá-las à medida humana comum – característica do homem probo. Mas tal renúncia não tem o condão de anular ou deixar ociosas – assim pensa Goethe – estas prerrogativas,

---

<sup>25</sup> O mesmo modo que antes recebera o tratamento e epíteto de um ‘quadro dispersivo’, que há tempos atormentava Goethe e que o exemplo de Lavater não fazia senão intensificar.

mas quando muito de lançá-las numa atuação clandestina, de onde seguem pondo à prova a renúncia e lhe cobrando o devido tributo – aquilo que Goethe vai assinalar com a expressão ‘a qualquer preço’, que faz constar da ambição ‘incansável’ destes homens em alcançar seus propósitos.

São estas prerrogativas por assim dizer ‘recalcadas’ (para nos valermos de um anacronismo) que, ao se deixarem usurpar de sua origem ‘divina’ e se submeter ao regime e às condições semi-conscientes da sofreguidão imperiosa do ‘a qualquer preço’, se tornarão suscetíveis aos ‘propósitos terrenos’ e presa fácil para que eles as ‘levem consigo de arrasto’, tornando lamentável o mesmo sacrifício das prerrogativas que, quando objeto de renúncia, fora honroso. Na caracterização que fez de Klopstock, Goethe alude a uma variante peculiar dessa dupla face da renúncia, que em Klopstock se manifestava sob a forma de extravagância:

[...] quando pessoas, a quem a natureza conferiu qualidades excepcionais, experimentam em sua vida um estreitamento excessivo de seu campo de ação – ao menos em relação aos horizontes que seu talento os teria permitido alcançar –, acabam desenvolvendo formas bastante inusitadas de comportamento; e por não saberem como se valer mais produtivamente de seus dons nessa condição restrita, fazem as coisas mais estranhas e extraordinárias para exibí-los. (786)

Como se vê, a dificuldade toda está cifrada nesta possibilidade de se fazer uso mais produtivo de dons excepcionais em condições restritivas; para Goethe, tal impasse chegara a se consubstanciar na imagem, recém citada, de uma defasagem fundamental entre o divino e o humano, que na perspectiva do idealismo moral não era possível suprir ou eludir, aos olhos de Goethe, senão pelo sacrifício dos desígnios superiores em nome dos inferiores. Se principia por ser honrosamente voluntário, este sacrifício está fadado a terminar por uma lamentável capitulação, na medida em que não dispõe de uma eficaz (ou *produtiva*) mediação entre as imperfeições particulares e os elevados ideais, e a atuação de uns sobre as outras se opere no registro de uma ‘equiparação’.

Ao escopo da tarefa de Goethe caberia, portanto, encontrar e fazer valer o teor eminentemente produtivo e a superioridade daquelas atividades que, sem embargo, *não se propõem e prestam* a exercer sobre o mundo um efeito imediato nem ao seu aprimoramento moral. Do ponto de vista poético, tratava-se de legitimar a eficácia vantajosa da atuação que se vale de meios indiretos – aqueles que pressupõem a ‘consciência da arte como arte’ e não dissimulam seus dons excepcionais no intuito de se equiparar ao mundo que pretendem influenciar –, além de avalizar esta atuação e assegurá-la da solidão e isolamento que lhes são indispensáveis e lhes tocam em sorte,

mas que Goethe já não tinha ilusão de que lhe seriam tão facilmente concedidos. Do ponto de vista moral, tratava-se de integrar a uma satisfatória cosmovisão, e de encontrar meios práticos para o desempenho daquele ‘modo de viver sem metas nem planos e de dissipar seus talentos e dias ao léu’, a fim de o viabilizar, oportunizar, otimizar e adequar às responsabilidades da vida adulta e do poeta de nomeada.

## Spinoza e a renúncia implacável

Apenas para fins didáticos, apresentaremos separadamente estas duas facetas de uma mesma tarefa, embora o relato de Goethe em momento nenhum as desmembre. Em seu aspecto moral, os impulsos mais decisivos ao cumprimento desta tarefa chegaram a Goethe pelas mãos de Spinoza. Na viagem que empreendera a Köln na companhia de Lavater e Basedow, Goethe travará conhecimento com ‘Fritz’ Jacobi, colocando a sua nascente amizade sob o signo desse filósofo, que dez anos mais tarde tornar-se-ia o pivô de seu afastamento<sup>26</sup>. “Também ele [Jacobi] se sentia movido por uma necessidade intelectual infável e também ele se recusava a aceitar o socorro alheio, preferindo desenvolver-se e buscar a compreensão de si por conta própria” (id.: 752). Essa independência, que vinha tão a calhar “no alvorecer de nosso desenvolvimento” (id.) a um jovem empenhado em encontrar as suas disposições essenciais (teleológicas) e um caminho próprio em meio à poderosa influência de seus modelos – mas que por isso mesmo flertava tão de perto com a irreverência e derrisão que o alavancaram à condição de celebridade literária –, esta independência iria encontrar um robusto subsídio moral e um contraponto aos seus eventuais excessos individualistas justamente em Spinoza, mais exatamente no “altruísmo ilimitado que parecia irradiar de cada uma de suas proposições” (id.: 751):

Meu pensamento foi inteiramente inundado por frases como “Quem ama a Deus de verdade, não deve exigir que Deus retribua esse amor”, com todas as premissas sobre a qual ela repousa e com todas as consequências que dela decorrem. Ser altruísta em tudo e de modo ainda mais extremo no amor e na amizade, eis o que, então, traduzia o meu maior anseio, minha máxima, minha prática, de modo que o atrevimento de palavras

<sup>26</sup> À afirmação de Jacobi, de que ‘só é possível *crer* em Deus, não conhecê-lo’, Goethe reagirá numa troca de cartas com o mesmo (a 21/10/1785), com a observação de que tal convicção só convém a ‘*sofistas da fé*’. Em seu estudo *Goethe e Spinoza*, Gerald Stieg (1999: 68) afirma que a expressão tinha Lavater em mira. No mesmo artigo, Stieg cita passagem de um ensaio de Dilthey a respeito do “Estudo sobre Spinoza” de Goethe, na qual Dilthey afirma que “a demonstração de Goethe se transforma em expressão passional contra as opiniões usurpadas sobre a divindade, *que tanto o haviam importunado em Lavater e Jacobi*” (id., grifo meu).

como “Se eu te amo, o que você tem a ver com isso”, que eu pronunciaria bem mais tarde, provinha diretamente do meu coração. (id.: 751-52)

Não é preciso insistir no quanto este ilimitado altruísmo se presta, por si só, a fundamentar a primazia de uma atuação indireta, nos moldes daquela que Goethe reconhecera como prerrogativa da disposição artística, e que não pode esperar – ao contrário da atuação moral impelida pelo idealismo de Lavater e Basedow – colher recompensas e retribuições tão certas desta atuação, senão sob a condição de que ‘sua obra seja percebida como arte’. Quando retomar com mais minúcia a influência de Spinoza no livro 16, Goethe cuidará de esclarecer os fios que ligam este aspecto moral do ilimitado altruísmo à consolidação de sua vocação poética. Na caracterização que aí faz de Spinoza e de seu “modo tão detestado e mesmo temido de compreender as coisas” (id.: 807), Goethe vai encarecer o papel central que assume a renúncia implacável na doutrina do filósofo luso-holandês.

Conquanto a vida, tanto física quanto moral, recomendem a renúncia como um imperativo assistido por razões práticas, filosóficas, religiosas e até mesmo pelo que escapa ao domínio da razão (o ‘mero acaso’), é forçoso admitir que haja na consecução de um tal desiderato “algo de sobre-humano” (id.: 808), e as pessoas que se propõem a levá-la a cabo “passam a ser vistas como se fossem uma aberração, uma quimera sem o menor respeito por Deus nem pelo mundo (...)” (id.). A despeito disso, Goethe reputa tais pessoas as únicas aptas a desmentir a autoridade de sabedoria irrefutável de que goza a ‘máxima falsa e blasfema’, segundo a qual tudo na vida humana não passaria de vaidade<sup>27</sup>, máxima que o homem deve unicamente à sua volubilidade, que o “torna capaz de renunciar a uma coisa a cada instante, desde que, no momento seguinte, ele sempre possa continuar buscando algo diferente” (id.: 807); e também as únicas pessoas que, “para não sucumbirem a uma forma parcial de resignação” – como aquela que Goethe já censurara a Lavater e Basedow e graças à qual “[T]udo que era divino e eternal [neles] submerge no corpo dos propósitos mais terrenos, seguindo de arrasto no curso das coisas mais efêmeras” (id.: 756) – “dispõem-se a se resignar de tudo e de uma vez por todas” (id.: 808), e “se convencem daquilo que é eterno, necessário e legítimo, procurando propor ideias que sejam *implacáveis, ideias que não sejam invalidadas pelo efêmero, mas, ao contrário, confirmadas por ele*” (id., grifo meu).

---

<sup>27</sup> “Não valeria a pena fazer o esforço de chegar aos setenta anos, se toda a sabedoria do mundo fosse loucura perante Deus” (GOETHE 2001: 137, Aforismo 618).

No lugar, porém, de subscrever incondicionalmente este sobre-humano princípio spinozano que submete e faz convergir toda liberdade humana ao domínio implacável da necessidade<sup>28</sup>, a filiação de Goethe à lição deste filósofo se prevalecerá de uma ligeira, mas decisiva inversão e deslocamento. Para tanto, Goethe tomará alguns parágrafos para transmitir a impressão do que existe de monstruoso e aterrador na ideia de que os animais e plantas pudessem ser dotados de arbítrio e vontade própria. Dessa impressão ele se servirá como parâmetro para ‘tornar um pouco mais compreensível’ o ‘modo bastante peculiar de lidar com sua própria natureza’ que ele desenvolveu sob o influxo “desses contrastes todos, que Spinoza destaca tão energicamente em sua obra” (id.: 811). Com este ‘modo bastante peculiar’ Goethe está pensando justamente na referida inversão e deslocamento.

Ao invés de tomar, como o faz Spinoza, o arbítrio e vontade humanos na conta daquilo que atenta e arremete continuamente contra o que é ‘eterno, necessário e legítimo’ no ser humano, devendo por isso ser submetido a renúncia implacável e arrebatado à sua irreduzível volubilidade; ao invés, portanto, de considerar a vontade como aquilo que age à revelia da natureza e deve ser neutralizado pela razão (ou renúncia), Goethe vai ‘elevar’ seu inato dom poético à categoria de Natureza e deixar sob custódia dela o seu impulso criador, de tal modo que agora é a natureza quem age à revelia e ‘se insurge’ contra a vontade, e não mais esta contra a natureza.

Àquela altura de minha vida, eu havia chegado a um ponto em que passei a considerar meu talento para a poesia como algo perfeitamente natural, ainda mais por eu ter feito do mundo natural o objeto principal desse talento. E embora o exercício desse dom de poeta pudesse ser induzido e determinado por motivações externas, ele também se manifestava espontaneamente e, por vezes, *até mesmo contra minha vontade – por sinal, era nessas ocasiões que ele se manifestava de modo mais feliz e produtivo.* (id.: 811, grifo meu).

Entenda-se: a mesma (ou quase a mesma) renúncia implacável à vontade se faz necessária em ambos os casos, somente que no primeiro se trata de *não deixar a vontade* em nenhuma hipótese agir à revelia da natureza, e no segundo de *deixar a natureza* agir em qualquer circunstância – mormente naquelas em que ela se apresenta com as insígnias da criação poética – à revelia da vontade. Eis aí o modo peculiar por que Goethe chegaria a dotar de um caráter de necessidade, e ao mesmo tempo revestir da *produtividade*

---

<sup>28</sup> Basta pensar na identificação audaciosa – e facilmente passível de provocar escândalo – que Spinoza opera entre a suprema virtude do ser humano e seu ‘instinto de autoconservação’ (se é que de instinto mesmo se trate): “Quanto mais cada um busca o que lhe é útil, isto é, quanto mais se esforça por conservar o seu ser, e é capaz disso, tanto mais é dotado de virtude; e, inversamente, à medida que cada um se descuida do que lhe é útil, isto é, à medida que se descuida de conservar o seu ser, é impotente”. (SPINOZA 2011: 170)

inerente às obras da natureza, àquele seu ‘modo de viver sem metas nem planos e dissipar seu talento e dias ao léu’. Uma vez acolhido ao seio e estatuto da natureza e submetido à sua regularidade própria e necessária, tal modo de vida se veria por certo privado do estigma da dissipação e indolência, ficando em contrapartida à mercê dos caprichos da própria natureza, que “fazia brotar em mim tão espontaneamente essas obras, ora mais longas, ora mais breves”, mas “também parecia adormecer de vez em quando por períodos mais alongados, de modo que, nesses intervalos, eu não me sentia capaz de produzir absolutamente nada, nem mesmo se eu o quisesse. Era então que me acometia um terrível tédio” (id.: 813-14).

Do ponto de vista prático, no que concerne à maneira de estruturar a vida mais condizente com tais concepções e suas vicissitudes, a solução que Goethe acerta em dar ao impasse nesse momento consistiu em ‘pôr termo às hesitações e incertezas’ e reverter em proveito próprio e alheio estes momentos em que se via abandonado pela inspiração poética, ‘dedicando-se aos negócios do mundo’ e permitindo assim que ‘nenhuma de suas potencialidades ficasse sem uso e proveito’ – e desta feita resguardando-se o direito de “pensar (...) que aquele meu adorável dom natural poderia continuar se oferecendo de modo desinteressado, quase como algo sagrado” (id.: 814).

Essa disposição não apenas parecia encontrar uma perspectiva favorável de realização naquele modo de vida que, ainda encoberto pelo véu do destino, viria em breve se concretizar pela transferência de Goethe para a corte de Weimar, como fora de fato favorecida de maneira fortuita e imprevista, pelas primeiras conversas que Goethe travou com seus futuros ‘benfeitores’ a propósito das *Fantacias Patrióticas* de Justus Möser, e que “acabaram inspirando uma impressão de minha pessoa, que talvez fosse melhor do que a que eu de fato mereceria” (id.: 774). Posto ainda não tivesse neste momento operado aquela rigorosa divisão de tarefas entre as solicitações ‘dos negócios do mundo’ e de seu ‘adorável dom natural’, Goethe não fez questão de se esquivar da falsa impressão de um escritor que conciliasse em si esta dupla demanda, reservando ao seu leitor de 40 anos mais tarde (e aos patrões de poucos meses depois) a convicção que a esta altura com certeza já pressentia, e com que arremata a passagem a seguir:

[...] eu, à luz daquele Möser, passei a impressão de preferir aqueles escritores, cujo talento provém das atividades práticas da vida e retorna imediatamente a essa esfera na forma de algo útil. A verdade, no entanto, é que trabalhos poéticos, que pairam além do mundo

moral e sensível, só se tornam úteis por vias muito indiretas, e, ainda assim, por mero acaso<sup>29</sup>. (id.: 774)

A conclusão de Goethe acrescenta uma nota de incerteza, quase melancólica, ao confronto entre atuação moral direta – neste caso colocada sob a égide do *útil* – e a atuação artística indireta, que só poderia sê-lo ‘por mero acaso’. Mas é impossível deixar de observar que não foi outro senão o mero acaso quem decidiu da sorte e do futuro de Goethe junto aos ‘jovens soberanos’ de passagem por Frankfurt, e o fez de modo a sonegar a sua verdadeira profissão de fé neste mesmo ‘mero acaso’, deixando prevalecer em seu lugar a ‘imerecida’ imagem de Goethe como um partidário do ‘útil’! Com isso somos reconduzidos à questão da determinação teleológica, e agora já em condições de incorporar a ela o elemento concludente da *Steigerung*, e extrair daí as derradeiras consequências buscadas por este artigo.

O duplo feitio do mero acaso nesta passagem, como opção artística que faz figura um tanto sofrível diante de um Justus Möser, mas ao mesmo tempo abre caminho, burlando e contrariando a si próprio, à sorte imerecida de cujo ponto de vista é narrada a estória<sup>30</sup>; este duplo feitio corresponde e faz jus à *Steigerung*, enquanto conceito convocado a articular o talento poético elevado ao status de Natureza, e a primazia da atuação artística indireta em face do idealismo moral. *Steigerung* – assim sustenta Jannidis – é o ‘conceito biologicamente fundamentado’ do qual Goethe se serve ao refletir sobre sua trajetória, e dar-se conta de que “[O] desenvolvimento transcorre na direção de

---

<sup>29</sup> Sobre esta relação indireta e ‘tortuosa’ entre o ‘belo’ e o ‘útil’, Goethe afirmará em sua ‘Resenha sobre *A imitação formadora do belo de Moritz*’: “O nobre e o bom estão, por assim dizer, no centro entre o belo e o útil; o bom e o nobre se elevam até o belo. O útil pode unir-se com o ruim, o ruim com o inútil; e onde parecem se afastar ao máximo, os conceitos novamente se encontram, por assim dizer, num círculo. Trata-se de uma prerrogativa do belo não precisar ser útil” (GOETHE 2005: 58).

<sup>30</sup> Foi nesse mesmo diapasão que Goethe pôde alcinhar (em conversa com Chanceler von Müller) seu herói Wilhelm Meister de ‘*pobre diabo*’, reservando para o desfecho e consagração de seus anos de aprendizado a ‘felicidade imerecida’ (o casamento com Natalie) que ele “não trocaria por nada no mundo” (GOETHE 2009: 575). Aliás, Goethe apontou em mais de uma ocasião este final como chave para o entendimento da obra, a exemplo da conversa com Eckermann do dia 18/01/1825: “Essa, aliás, é uma daquelas obras incomensuráveis, cuja chave eu mesmo não possuo. Procuram nela um núcleo, isso é difícil e não é nem mesmo bom. Eu devia ter pensado que uma vida rica e multifacetada que se desenrola diante de nossos olhos já teria em si um significado, mesmo carecendo de uma tendência declarada, que afinal existe apenas para fins de conceituação. Mas caso se deseje absolutamente algo desse gênero, que se tenham presentes as palavras que Friedrich dirige ao nosso herói no final do romance: “Você me faz pensar em Saul, filho de Kis, que saiu em busca das mulas de seu pai e encontrou um reino”. Atenham-se a isso. Pois no fundo a obra em conjunto parece querer dizer tão somente que, apesar de todas as sandices e confusões, o homem, guiado por mão superior, chega a uma conclusão feliz” (ECKERMANN 2017: 146).



um melhor, metaforicamente dito, ‘para cima’<sup>31</sup>, e de que “[A] transformação dos homens através da ‘*Bildung*’ segue certas regularidades”<sup>32</sup> (JANNIDIS 1996: 139).

Que esta ‘regularidade para cima’ não implique, a despeito de partilhar da necessidade da própria natureza, numa evolução inexorável e ‘fatalista’ do gênero humano, mas bem ao contrário, que se coadune com a incerteza da atuação artística indireta e a solidão e isolamento exigidos por esta atuação e exacerbados pelo ‘modo tão detestado e temido de compreender as coisas’ herdado de Spinoza: esta é uma confusão que teria levado parte da crítica a pretender que Goethe não aplicasse o conceito de *Steigerung* ao domínio humano, mas somente ao da natureza. A isto Jannidis responde tratar-se de uma falsa oposição, à qual Goethe sobrepõe a diferenciação entre indivíduo e espécie; não é o indivíduo que é acolhido pela natureza em sua evolução genérica, mas sim a natureza que, assim como o homem particular, só enquanto indivíduo – por exemplo nas plantas isoladas que Goethe toma para objeto em sua *Metamorfose das plantas* – pode dar testemunho do fenômeno da *Steigerung*. “Em um desenvolvimento da natureza ou da humanidade como um todo Goethe via de regra não podia acreditar. A *Bildung* dos indivíduos, ao contrário, sem dúvida obedecia justamente a este princípio da *Steigerung*”<sup>33</sup> (id.: 139).

A própria maneira indireta de admitir, como que de contrabando, o vetor teleológico da intervenção do ‘mero acaso’ (e da atuação indireta a ele ligada) – o mesmo que o trecho citado parece deplorar –, explicita o procedimento goethiano de coadunar o ponto de vista da natureza e do acaso com que ela rege a vida humana, com a perspectiva teleológica que abarca a totalidade desta vida e subjaz à visada natural como um ponto-de-fuga e um desígnio superior – ilustrando à perfeição a observação de Jannidis de que o conceito de *Steigerung* determina a apresentação em *Dichtung und Wahrheit* não apenas ao nível do conteúdo, senão também ao nível formal:

O conceito goethiano de *Steigerung*, que é um componente importante do conceito de *Bildung*, determina a apresentação em *Dichtung und Wahrheit* não apenas ao nível do conteúdo, mas acima de tudo ao nível formal. A perspectiva e atitude narrativas obedecem igualmente a este conceito. Reiteradamente se sinaliza ao leitor a distância do autor Goethe para com sua figura Goethe. Esta distância não consiste em uma depreciação da conduta do jovem Goethe, senão que o narrador vê-se a si próprio de um ponto de vista superior, a partir do qual ele abrange sua conduta com a vista. A conduta do jovem Goethe

<sup>31</sup> “Die Entwicklung verläuft zum Besseren, bildlich gesprochen nach ‘oben’ [...]”.

<sup>32</sup> “Die Veränderung des Menschen durch die ‘Bildung’ folgt gewissen Gesetzmäßigkeiten.”

<sup>33</sup> “An eine Entwicklung der ganzen Natur bzw. der Menschheit konnte Goethe meistens nicht glauben. Die Bildung des Individuums dagegen gehorchte ohne Zweifel eben diesem Prinzip der Steigerung”.

– isso é repetidamente sugerido – é inteiramente apropriada ao seu estágio de desenvolvimento; é certo que também se sinaliza ao leitor que as convicções, que presidem esta conduta distam mais da verdade, ao passo que o ponto de vista do narrador está mais próximo de uma verdade em última análise existente. (id.: 139-40)<sup>34</sup>

A estratégia formal, por meio da qual o mero acaso (o ‘estágio de desenvolvimento apropriado ao jovem’) e o componente teleológico (a ‘verdade em última análise existente’) se conciliam, pressupõe naturalmente que se tenha galgado o ponto de vista privilegiado a partir do qual os estágios de desenvolvimento progressos recebem o seu aval e o selo de ‘apropriados’ – aquele ponto a partir do qual também se elabora o relato autobiográfico. Resta-nos ainda, no entanto, apresentar a direção e conformação que Goethe imprimiria à sua inventiva poética no próprio estágio de desenvolvimento a ser futuramente endossado, como parte fundamental da resolução da contradição inerente ao pensamento teleológico e condição indispensável para que alcançasse aquele ponto de vista do qual nos fez chegar seu relato.

No que concerne à solução teórica e à cosmovisão que a sustenta, a exigência moral de aceitação incondicional das imperfeições particulares e o anseio poético à totalidade unitária – cujas ausências desmascararam e desautorizaram, aos olhos de Goethe, o idealismo moral de Lavater e Basedow – já haviam entrado em bons termos e selaram seu acordo graças à apropriação da renúncia spinozana e sua aplicação, ligeiramente deslocada, ao talento poético entendido inteiramente como natureza. Mas esta solução não poderia estar completa, se Goethe não chegasse a dar expressão poética concreta – e apenas assim *produtiva* como o é a própria natureza – a esta renúncia, diferenciando-a com isso da renúncia involuntária e ‘lamentável’ com que Lavater e Basedow se viam constrangidos a ocultar seus propósitos e abrir mão de suas qualidades excepcionais a fim de equiparar-se ao mundo e influenciá-lo a qualquer preço, terminando às custas disso por submergir “no corpo dos propósitos mais terrenos, [e] seguindo de arrasto no curso das coisas mais efêmeras” (GOETHE 2017: 756).

---

<sup>34</sup> “Goethes Konzept der Steigerung, das eine wichtige Komponente des Bildungskonzepts ist, bestimmt die Darstellung in *Dichtung und Wahrheit* nicht nur inhaltlich, sondern vor allem auch formal. Die Erzählperspektive und –haltung gehorcht ebenfalls diesem Konzept. Immer wieder wird dem Leser die Distanz des Autors Goethe zu seiner Figur Goethe signalisiert. Diese Distanz besteht nicht in einer Abwertung der Handlungen des jungen Goethe, sondern der Erzähler sieht sich selbst auf einem überlegenen Standpunkt, von dem aus er das Verhalten seiner Figur überblickt. Das Verhalten des jungen Goethe ist seinem Stand der Entwicklung, so wird wiederholt suggeriert, durchaus angemessen; allerdings wird dem Leser auch signalisiert, daß die Überzeugungen, die dieses Verhalten leiten, wahrheitsferner sind, der Standpunkt des Erzählers aber näher an einer letztendlich vorhandenen Wahrheit liegt.”

## Prometeu (e Zimmermann)

Nesta expressão poética concreta, a responsabilidade dos homens dotados de qualidades excepcionais, em lugar de impelir à transformação do mundo segundo seus propósitos ‘mundanos’, antes pesam sobre o indivíduo sob a forma do sentimento de nada poder esperar dos homens (como esperava Basedow) ou mesmo da divindade (como esperava Lavater) para a consecução das tarefas mais graves e decisivas, que embora sendo “destino comum da humanidade, cujo peso todos nós estamos fadados a carregar, deve pesar ainda mais sobre aquelas pessoas em quem as aptidões intelectuais se desenvolvem mais ampla e precocemente” (id.: 766). Mas justamente por ter de renunciar ao auxílio dos homens e deuses para aquilo que se sente instado e apto a realizar, pode o indivíduo diferenciar-se radicalmente de uns e de outros, reconhecendo-se como individualidade isolada e independente deles em suas disposições e aptidões, e a um só tempo submetido e unido a eles em seus propósitos e desígnios, enquanto ‘destino comum da humanidade’ que ele sabe ter de suportar, permitindo-se para tanto servir-se, em contrapartida, de seus próprios meios e recursos e desdenhar aqueles de ordinário admitidos e recomendados para aliviar-se dessa carga<sup>35</sup>.

Esta é a forma em que se coadunam em Goethe os dois momentos do pensamento teleológico assinalados por Jannidis – a perfeita integração entre o ser humano e os fatores determinantes externos, e a individualidade autodeterminada por suas próprias faculdades e disposições particulares. No plano poético, Goethe iria encontrar para esta atividade que desdenha o auxílio de homens e deuses para carregar sozinho com o fardo da vida humana, mas ao mesmo tempo se recusa a imputar-lhes responsabilidade direta por este fardo – seja já no intuito de influenciá-los, seja já de contestar-lhes a autoridade – uma imagem sob medida na figura mitológica do titã *Prometeu*. O caráter sobre-humano desta renúncia não apenas ao auxílio de deuses e homens, mas sobretudo aos *próprios ideais* que elevam os homens acima de seus semelhantes e lhes conferem algo de divino, mas também colocam tais ideais sob a custódia destes semelhantes e os deixam à sua mercê – a este caráter a imagem de Prometeu parecera agora servir a Goethe à perfeição.

---

<sup>35</sup> Aqui vem muito a propósito as palavras empregadas por Fausto para rechaçar as ofertas com que Mefisto acredita poder recompensá-lo pela aposta, e para fazer saber a Mefisto as verdadeiras motivações que o levaram a firmá-la: “Meu peito, da ânsia de saber curado, / A dor nenhuma fugirá do mundo, / E o que a toda a humanidade é doado, / Quero gozar no próprio Eu, a fundo, / Com a alma lhe colher o vil e o mais perfeito, / Juntar-lhe a dor e o bem-estar no peito, / E, destarte, ao seu Ser ampliar meu próprio Ser, / E, com ela, afinal, também eu perecer”. (GOETHE 2004: 175, vv. 1.765-75)

Não é absolutamente um acaso que para legitimar esta ‘independência’ que lhe punha à margem e em maus termos com os assuntos divinos e humanos, Goethe tenha encontrado ponto de apoio e salvaguarda justamente em seu “talento para a criação poética”, que lhe assistia e brindava à revelia de qualquer ideal moral, e mesmo de sua vontade, assaltando-o e ‘ganhando corpo’ por isso mesmo de preferência “à noite, até mesmo em meus sonhos, [...] ou na alta madrugada [...]” (id.: 767). A coincidência entre *independência* que desdenha o auxílio de homens e deuses, e *dom poético natural* que tampouco cuida de tomá-los como objeto de seu zelo ou hostilidade, encontrará perfeita correspondência nessa figura semi-divina, semi-humana, cuja rebeldia contra as ‘entidades superiores’ está a serviço do impulso de criar e dar forma, e não de “destruir a criação maravilhosa de uma entidade superior”, como o diabo do monoteísmo que, tal como o Deus único a quem se opõe, “não são figuras poéticas” (id.: 769).

Não bastasse a independência e isolamento com que tem de arcar por seu impulso criador indiferente a ideais morais, também aquela *atuação indireta* que Goethe contrapunha a tais ideais e reconhecia como apanágio da poesia, tampouco deixa de estar contemplada no mito de Prometeu, cujo “lugar legítimo é, sem sombra de dúvida, a poesia” (id.), e que por isso mesmo o recomendava muito especialmente à figuração do ato de criação poética:

Além do mais, é especialmente bela e tem tudo a ver com poesia a ideia de atribuir a criação dos homens não ao ordenador supremo do universo, mas, sim, a uma figura intermediária, que, no entanto, por descender da mais ancestral das dinastias, é suficientemente digno e valoroso para fazê-lo. (id.: 769)

Sob o auspício desta ‘figura intermediária’, Goethe pode proceder agora à rigorosa delimitação entre *força criativa / disposição* de um lado, e *execução de obras artísticas* de outro. Se nos tempos há bem pouco passados do *Werther*, solidão e isolamento se afiguravam um sintoma inexorável e devastador do choque entre indivíduos excepcionalmente dotados e condições restritivas da vida burguesa, incidindo diretamente sobre a ‘força criativa’ e a ‘disposição’ e convertendo-se numa enfermidade existencial por excelência; já agora este choque pode deixar intactas a força criativa e a disposição, circunscrevendo solidão e isolamento estritamente ao nível da *execução* – e portanto a um problema que toca ao indivíduo que já aprendera a renunciar às pretensões divinas da alçada do ‘ordenador supremo do universo’ e não mais precisa cuidar de ocultar às suas próprias, mas que tampouco admite acolher nada que pudesse provir dessa esfera divina entre os recursos e expedientes ‘intermediários’ que subsidiam sua atividade criadora,

como o fez “Prometeu, que, apartado dos deuses, fora capaz de povoar um mundo todo a partir de sua oficina” (id.: 767):

Eu sabia muito bem que, para produzir algo de significativo, era necessário isolamento. As obras que eu escrevera e que foram bem recebidas pelo público eram todas filhas da solidão. Desde que eu passara a manter relações mais amplas com o mundo, nunca me faltaram nem força criativa nem disposição; mas eu estacava sempre no momento da execução das obras, pois não tinha um estilo próprio nem em prosa nem em verso, o que significava que, a cada novo trabalho, eu era obrigado a começar tudo de novo do zero, aos tateios. E como, para tanto, eu descartara e mesmo rejeitara o amparo de todo mundo, acabei me isolando também dos deuses, assim como Prometeu. (id.: 767-68)

A enorme importância dessa distinção poderá ser melhor aquilatada por ocasião do relato que Goethe fará algumas páginas adiante da última personalidade dentre aquelas de maior envergadura com as quais privou e que exerceram sobre ele grande influência neste período, a qual faria jus a apreciação mais circunstanciada, só comparável em extensão àquela dedicada a Lavater: o médico (também suíço) Zimmermann. Não por acaso a aproximação com este homem 20 anos mais velho se dá sob o signo da altivez e autocontentamento (que Goethe faz questão de distinguir da satisfação oca com a própria inanição e vazio, só esta suscetível à pecha de ‘ vaidade ’), os quais sabia relevar a Zimmermann, que os tinha muito pronunciados, visto como também a seu próprio respeito, Goethe admite que “nunca me deixei incomodar por aquilo que as pessoas consideravam ser pura vaidade” (id.: 787) e “sem qualquer comedimento, chamava a atenção dos outros para aquelas coisas de que eu gostava em mim mesmo” (id.).

Já a diferença entre ambos, que se tornará particularmente instrutiva para Goethe, estava em que este já se capacitara, com Prometeu, de que era preciso restringir toda satisfação consentida aos dons naturais, à compensação e ao contentamento velado que o seu simples exercício pode proporcionar, não esperando nada deles ali onde se arrogam a prerrogativa divina de não apenas ‘ criar e dar forma ’, mas também de desbaratar a estultice humana e edificar em seu lugar um mundo à sua imagem e semelhança, contando colher disso a aprovação e o aplauso que os homens nunca concedem com suficiente liberalidade. O ofício de médico projetava Zimmermann na vanguarda das reivindicações e esperanças que nestes tempos se entretinha com verdadeira paixão, e que muito favoreciam a entronização daquelas prerrogativas divinas como medida dos anseios humanos: a ideia de que fosse possível, além de imperativa e nem tão difícil assim, a contemplação *direta* da natureza em sua originalidade – “como se a víssemos e a considerássemos pela primeira vez na vida” (id.: 790) –, enquanto ‘ melhor base de

fundamentação das práticas humanas’ e único meio para ‘dar lugar ao que é certo e verdadeiro’.

No relato da figura de Zimmermann, Goethe deixa sutilmente entretecerem-se e confluírem estas duas facetas, aparentemente contraditórias, do ‘idealismo moral’, que por um lado se arroga uma atuação e transformação direta do ser humano, fazendo para tanto pouco caso da *natureza* ou dos ‘desígnios inferiores’ e findando por capitular a eles; e que por outro se arroga uma contemplação e compreensão diretas da natureza, fazendo para tanto pouco caso da *cultura* e findando por ter de depositar todas as suas esperanças no socorro do gênio e seus ‘dons mágicos’. Ao honroso imperativo da ‘experiência’, que o médico Zimmermann ostentava e brandia com fervor ímpar, vemos a pouco e pouco se sobrepor e confundir a imagem das ‘coisas mais efêmeras’ que levam consigo de arrasto tudo quanto se pretenda eternal e divino e lhe faz desempenhar lamentável figura, a qual no caso de Zimmermann chegava mesmo às raias da infâmia e da loucura, a despeito de seus grandes méritos.

Sem ser, em absoluto, insensível ao apelo e encantos da natureza, as consequências do *Werther*, a influência de Spinoza e a companhia de Lavater, Basedow e Zimmermann – e mais quantos outros sucessos pudemos apresentar ou tivemos que omitir neste texto – já tinham podido convencer Goethe de que “não somos capazes de enxergar as coisas como os gregos e que nunca faremos versos, nem esculturas, nem curas como eles” (id.: 790), e de que “já havíamos experimentado coisas demais por nossa própria conta, e nem sempre da maneira mais pura, de modo que nossas experiências acabaram se constituindo, mais frequentemente, a partir de opiniões” (id.). Neste campo, toda contemplação e compreensão direta e imediata da natureza teriam que evoluir e culminar na incorporação, nelas, da *cultura* sob a forma da observação ativa e irrenunciável do indivíduo historicamente constituído e da construção de um corpus experimental historicamente compartilhado, culminando na ‘simbólica’<sup>36</sup>, na ‘delicada empiria’<sup>37</sup> e nos ‘experimentos de nível superior’<sup>38</sup> que caracterizariam a peculiar interação entre experiência e conhecimento na Morfologia goethiana.

<sup>36</sup> A respeito da simbólica, Gerald Stieg chega a afirmar que “a ideia mesma do ‘símbolo’ goethiano é a consequência de seu spinozismo. Pois o ‘símbolo’, tal como Goethe o entende, não é possível senão no interior de uma visão spinozista da natureza” (1999: 75). (“l’idée même du ‘symbole’ goethéen est la conséquence de son spinozisme. Car le ‘symbole’ tel que Goethe l’entend n’est possible qu’à l’intérieur d’une vision spinoziste de la nature”).

<sup>37</sup> Em ‘Maximen und Reflexionen’ (Aforismo 565), (GOETHE 2003: 114).

<sup>38</sup> Em ‘El experimento como mediador entre sujeto y objeto’ (GOETHE 1997: 151-165).

Quanto à atuação direta dos homens excepcionais na reversão dos desatinos do seu tempo, Goethe também já se havia a esta altura convencido de que “na verdade, o absurdo repletava o mundo” (GOETHE 2017: 791) e que “é natural que os desacertos, afastados pela trajetória marcante de espíritos brilhantes, voltem a tomar conta de tudo logo após sua passagem por nós” (id.). Neste campo, são já a cultura e os ‘propósitos mundanos’ que tem de refluir e amalgamar-se à natureza – àquela *Steigerung* das aptidões naturais que Goethe reputava, segundo Jannidis, apanágio dos indivíduos e não da humanidade e da natureza como um todo. À condição dessa compenetração recíproca e dessa ‘reversibilidade’ entre cultura e natureza, pode Goethe abandonar-se confiadamente à ideia de uma destinação teleológica inerente ao cultivo de sua natureza individual, já agora um patrimônio a salvo de ser arrastado pelo destino comum da espécie, e de confundir-se com o tributo que a autonomia individual tampouco pode se eximir de pagar a este destino (como confessa Goethe nesta passagem, com que põe fim ao relato de sua convivência com Zimmermann, e nós a este artigo):

Assim, também seus [de Zimmermann] discursos de médico, tanto quanto o dos filósofos e de meus amigos poetas, remetiam-me sempre de volta à natureza. De seu apaixonado furor reformador eu não conseguia compartilhar completamente; tanto que, depois de nos despedirmos, voltei de imediato a mergulhar no campo que me era mais próprio, tratando de me empenhar regularmente para fazer melhor uso dos talentos que a natureza me havia concedido. E em meio à batalha intensa contra tudo o que eu reprovava, procurei reservar um pouco de espaço para mim mesmo, sem me preocupar tanto com os efeitos das coisas que eu fazia, nem com o destino para o qual elas acabariam me encaminhando. (id.: 791-92)

## Referências bibliográficas

- ECKERMANN, Johann Peter. *Conversações com Goethe nos últimos anos de sua vida: 1823-1832*. Tradução de Mario Luiz Frungillo. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *De minha vida – Poesia e Verdade*. Tradução, apresentação e notas de Mauricio Mendonça Cardozo. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Escritos sobre arte*. Introdução, tradução e notas de Marco Aurélio Werle. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Fausto: Uma tragédia (primeira parte)*. Tradução de Jenny Klabin Segall; Apresentação, comentários e notas de Marcus Vinicius Mazzari; Ilustrações de Eugène Delacroix. São Paulo: Editora 34, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Máximas e Reflexões*. Introdução e notas de Afonso Teixeira da Mota. Lisboa: Guimarães Editores, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Maximen und Reflexionen*. Frankfurt am Main/Leipzig: Insel Verlag, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto; Posfácio de Georg Lukács; Apresentação de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

- \_\_\_\_\_. *Poemas*; antologia, versão portuguesa, notas e comentários de Paulo Quintela. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Teoría de la Naturaleza*. Estudio preliminar, traducción y notas de Diego Sánchez Meca. Madrid: Editorial Tecnos, 1997.
- JANNIDIS, Fotis. *Das Individuum und sein Jahrhundert – Eine Komponenten- und Funktionsanalyse des Begriffs 'Bildung' am Beispiel von Goethes "Dichtung und Wahrheit"*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1996.
- JOYCE, James. *Retrato do artista quando jovem*. Os imortais da literatura universal 15. Tradução de José Geraldo Vieira. Rio de Janeiro: Editora Abril Cultural, 1971.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Götzen-Dämmerung, oder: Wie man mit dem Hammer philosophiert*. München: Carl Hanser Verlag, 1955.
- SHAKESPEARE, William. *Como gostais*. Nova versão, anotada, de F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. Obra Completa Volume II. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1969.
- SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STIEG, Gerald. *Goethe et Spinoza*. Revue germanique internationale, n. 12, 1999, p. 63-75.

*Recebido em 12 de junho de 2018*

*Aceito em 13 de agosto de 2018*



## Espectros da morte em duas narrativas de Thomas Bernhard:

*O naufrago e Árvores abatidas – uma provocação*

[The specter of death in two of Thomas Bernhard's narratives: *The loser* and *Woodcutters*]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372236257>

José Lucas Santos<sup>1</sup>

Wilma Maas<sup>2</sup>

**Abstract:** In the novels of the Austrian writer Thomas Bernhard, the death of someone close to the narrator serves as a motive for him to begin the account of his memories. Our objective is to verify how the statute of death configures the literary space in two of Bernhard's works, *The loser* (1983) and *Woodcutters* (1984). Considering that death occurs through suicide in these novels, it will be used as a theoretical foundation: *The Seminar: book X – Anxiety*, a book in which Jacques Lacan points to suicide (or passage to the act) as a form found by a subject to leave a scene they could no longer endure through words. Thereby, we will approach how the contact with death reverberates in the narrator's subjectivity, inasmuch as death also is responsible for his return to Austria, a country from where he has always tried to disentangle himself.

**Keywords:** Thomas Bernhard; narrator; death; suicide.

**Resumo:** Nos romances do escritor austríaco Thomas Bernhard, a morte de alguém próximo ao narrador serve de motivo para que este inicie o relato de suas memórias. Nossa proposta é verificar como o estatuto da morte configura o espaço literário de duas obras de Bernhard, a saber, *O naufrago* (1983) e *Árvores abatidas – uma provocação* (1984). Considerando que, nesses romances, a morte se dá pela via do suicídio, utilizaremos como fundamentação teórica o *Seminário 10 – A angústia*, livro em que Jacques Lacan aponta o suicídio (ou passagem ao ato) como uma forma encontrada pelo sujeito para sair de uma cena a qual ele não conseguiria mais sustentar pela palavra. Desse modo, abordaremos como o contato com a morte reverbera na subjetividade do narrador, já que a morte também é responsável por seu retorno à Áustria, país de onde ele sempre tentara se desvencilhar.

**Palavras-chave:** Thomas Bernhard; narrador; morte; suicídio.

## Literatura e morte

Considerada um dos maiores enigmas da existência humana, a morte configurou-se, aos poucos, um tabu. Nas sociedades ocidentais, até o final do século XIX, o homem lidava de forma mais tranquila com sua mortalidade sendo que o momento da morte ocorria

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rod. Araraquara-Jaú Km 01, Araraquara, 14800901, Brasil. E-mail: zaffanilucas@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rod. Araraquara-Jaú Km 01, Araraquara, 14800901, Brasil. E-mail: wpmaas@gmail.com



quase sempre em casa, ao lado de familiares e amigos. Aos poucos, esse acontecimento foi sendo transferido para o espaço hospitalar, onde, inicialmente, havia a tentativa de prolongar a vida do enfermo. Os hospitais e lugares similares passaram então a sediar o evento da morte, retirando-a do campo de visão do espaço privado.

Ao lado da morte tida como “natural”, o suicídio também sempre esteve presente na esfera humana. A depender da época e do contexto social, o conceito de suicídio passou por inúmeras interpretações. Pôr fim à própria vida já foi considerado “má sorte”, um ato profanador ao corpo. Nas sociedades cristãs, o cadáver dos suicidas não recebia a bênção sacerdotal e não era enterrado no mesmo cemitério que os demais. Somente a partir do final do século XIX, começou-se a conjecturar hipóteses que poderiam levar um indivíduo a cometer suicídio. Em 1897, Émile Durkheim publica *O suicídio*, resultado de uma análise sociológica em que considera o ato uma denúncia individual de uma crise coletiva.

Independentemente do modo em que se dá, a morte funciona como estímulo à imaginação daqueles que permanecem e que passam a criar um mundo simbólico a fim de amenizar o vazio deixado pela existência de outro indivíduo. A literatura sempre teve certo fascínio pela morte, que, ao lado do amor, figura como um de seus temas mais recorrentes. Refletindo acerca dos estreitos laços entre literatura e morte, Edgar Morin assinala:

O espectro da morte vai assombrar a literatura. A morte, até então mais ou menos envolta nos temas mágicos que a exorcizavam, ou contida na participação estética, ou camuflada sob o véu da decência, aparece nua. [...] Obras inteiras, como as de Barrès, Loti, Maeterlink, Mallarmé e Rilke serão marcadas pela obsessão da morte. (MORIN 1997: 286)

Os romances do escritor austríaco Thomas Bernhard apresentam essa obsessão de indivíduos em torno da morte de pessoas que foram importantes em suas trajetórias. A morte surge sempre como um *Leitmotiv*, pois é a partir desse acontecimento que os narradores passam a rememorar fatos de suas vidas, justapondo-os com os do falecido. Nas obras de Bernhard, a morte perpassa os espaços, o tempo, os sujeitos e até o ato de narrar. A organização do texto constitui-se, quase sempre, de um grande e emaranhado bloco de frases que tentam representar o fluxo caótico dos pensamentos do narrador, o que confere à forma um aspecto de algo ainda em desenvolvimento. Isso é acentuado por pequenos comentários acerca de uma escrita que ainda vai ocorrer. Imersos em um longo período de bloqueio criativo, é no processo de luto que os narradores bernhardianos encontram a centelha capaz de fazê-los iniciar sua produção escritural. Ao mesmo tempo

em que escrevem sobre a morte de alguém, os narradores tentam lidar também com o sentimento de finitude que os invade.

A escrita configura-se, portanto, como um processo de aprendizagem da morte. Sem endereçamento, ela é o espaço em que os narradores refletem sobre a transitoriedade, condição própria da vida. Este artigo versa sobre a instância da morte nos romances *O naufrago* (1983) e *Árvores abatidas – uma provocação* (1984), de Thomas Bernhard, enfatizando as relações entre morte e narrador. Destaca-se, também, a morte enquanto elemento responsável por ativar a produção escritural do narrador, indivíduo que se autodenomina escritor, mas que, até então, não lograra sucesso em projetos escriturais anteriores.

## A poética da morte

Falecido em 1989, o austríaco Thomas Bernhard é considerado um dos autores mais importantes da literatura de língua alemã do século XX, ao lado de Günter Grass, Heinrich Böll e de expoentes da literatura austríaca, como Elfriede Jelinek e Peter Handke. Uma leitura mais superficial da vasta obra de Bernhard encontrará temas que remetem, obsessivamente, à Áustria. Embora o espaço de suas histórias restrinja-se a esse país, podemos constatar a presença de temáticas universais em camadas mais profundas de significação, temas que vão desde a crítica às origens familiares e o espírito identitário de uma nação até questões que perpassam o imaginário humano, como os sentidos que damos aos eventos traumáticos e ao encontro com a vida diante da morte.

Por volta dos dezesseis anos, Thomas Bernhard inicia sua produção literária publicando poemas e um pequeno conto, “*Vor eines Dichters Grab*” [“Na tumba de um poeta”], em um jornal de Salzburgo, no começo dos anos 1950. Nessa fase de sua vida, o autor desenvolve pleurisia, doença que o levará a várias internações e que será a causa de sua morte. A doença “é mais que uma temática em seus livros, é fundamento criativo e fonte de inspiração que se reflete na própria linguagem bernhardiana” (GOUBRAN apud BOHUNOVSKY 2014: 17). Além de poesia e conto, o autor também escreveu roteiros de cinema, peças de teatro, minidramas, autobiografias e romances.

Os críticos começaram a se interessar pela escrita de Bernhard apenas no começo dos anos 1960, quando foi publicado *Frost* (1963), seu primeiro romance. A estrutura dessa obra servirá de base para as narrativas futuras: um artista enfermo que vive isolado

perto da região dos Alpes. Ademais, outros elementos característicos da prosa bernhardiana já se encontram nesse romance como um narrador masculino que segue, ininterruptamente, um monólogo acerca de temas como arte, vida e morte – “a narrativa sobre a morte é sempre a evidência constante da sobrevivência, uma sobrevivência através de uma escrita grotescamente triunfante e, às vezes, cômica” (ANDERSON 2014: 185).

Por não se adequarem ao ambiente onde nasceram, os narradores de Bernhard optam, ainda jovens, por se exilarem da Áustria. É a partir de um novo lugar que eles lançam seu olhar para a terra que deixaram. Tendo se frustrado em suas aspirações artísticas, esses narradores elegem seu país de origem como matéria de sua escrita. Contudo, a escritura inicia quando eles são convocados a retornarem após a morte de alguém. Desse modo, podemos dizer que a morte é a causa do retorno à pátria, servindo de fio condutor para que o narrador desenrole os fatos passados que ainda reverberam no presente. Nos textos de Bernhard, portanto,

a morte sempre acontece para um personagem familiar ao narrador, mas não a ele mesmo. Ela arranca o narrador de um bloqueio anterior de escrever e põe em funcionamento uma espécie de máquina automática e denotativa de prosa, que parece funcionar sem a intervenção ativa ou mesmo consciente do narrador. [...] os textos de Bernhard narram o *suicídio de outras pessoas*, simulando a própria morte do narrador e desencadeando uma tentativa imediata de recontá-la, de modo obsessivo, por meio de fragmentos intermináveis. (ANDERSON 2014: 184-185)

Tema que interessa para a discussão que pretendemos tratar aqui, a morte traz vida ao narrador, pois ela atua como pulsão capaz de ativar o processo criativo desse sujeito. No caso das duas narrativas que traremos à baila, o suicídio de um amigo é tratado quase como um tema de investigação filosófica. Conforme o narrador discorre acerca de traços da personalidade do suicida, notamos que determinadas características também habitam nesse narrador, levando o leitor a pensar que ele também seria um potencial suicida. Embora o narrador possua uma ideia suicida, pode-se inferir que, no exílio, ele tenha encontrado certo fôlego para continuar ressignificando sua existência. Essa ideia que fica nas entrelinhas é suscitada à medida que são mencionados fatos ocorridos na vida do suicida após o exílio do narrador. Estrutura-se, assim, uma comparação entre a vida daquele que permaneceu no mesmo lugar e daquele que ousou deixá-lo. Entretanto, vale frisar que o narrador pouco informa sobre a nova morada, pois seu foco continua sendo o passado vivido na Áustria.

## ○ suicídio em cena

A psicanálise muitas vezes se debruçou sobre o tema do suicídio. Uma vez que as narrativas aqui estudadas ancoram-se na questão da morte, iniciaremos esta discussão por um artigo clássico de Freud. Publicado em 1917, *Luto e melancolia* investiga esses dois estados que intitulam o texto, destacando o aspecto natural do primeiro e o caráter enigmático que envolve o segundo.

De acordo com Freud, o luto afeta todos os indivíduos em algum momento da vida e pode ser descrito, via de regra, como “a reação à perda de uma pessoa amada ou de uma abstração que ocupa seu lugar, como pátria, liberdade, um ideal etc.” (FREUD 2010: 128). O luto é um mecanismo de elaboração da perda para que, em um segundo momento, o sujeito possa procurar objetos substitutos que preencham o lugar do que foi perdido.

Quanto à melancolia, Freud a descreve como um desinvestimento profundo no eu e no laço social, um desânimo profundamente doloroso oriundo de uma suspensão de interesse pelo mundo externo. Outro aspecto relevante na análise da melancolia diz respeito à identificação do melancólico com o objeto perdido, ou seja, em que “a sombra do objeto caiu sobre o eu, e a partir de então este pôde ser julgado por uma instância especial como um objeto, o objeto abandonado” (FREUD 2010: 133). Na identificação melancólica, o eu é modificado e, ao ser devorado pelo objeto, resta empobrecido.

Nessa linha de pensamento, Freud destaca, na divisão do eu, a inserção do sadismo como possível explicação para o suicídio, posto que o eu “só pode se condenar à morte se puder tratar a si mesmo como um objeto, um objeto a quem seria dirigido forte contingente de ódio e hostilidade” (EDLER 2014, p. 36-37). Essa hostilidade volta-se ao próprio eu do sujeito ocasionando uma confusão entre ele e o objeto e, dessa ação sádica, resultaria o ato suicida como forma de destruição do eu pela identificação inconsciente com o objeto.

Do ponto de vista da perda, pode-se dizer que, enquanto no luto há uma procura por tentar ressignificar essa experiência, na melancolia, a perda não possui condições de ser simbolizada, ou seja, o melancólico não consegue efetuar nenhum tipo de cicatrização. A melancolia comporta-se como uma ferida aberta, atraindo energias de investimento de todos os lados, esvaziando “o eu até o completo empobrecimento” (FREUD 2010: 137). A dor constante causada pela ferida não cicatrizada deixa o eu indisponível, impossibilitando-o de investir no amor e nas coisas do mundo. Considerando a conversão

do melancólico na sua própria perda, ele se identifica ao nada, a algo sem valor. Disso advém ideias de abandono, desvalorização, empobrecimento e ruína. Na visão do melancólico, ele próprio não possui valor algum.

No *Seminário 10 – A angústia*, Jacques Lacan opõe-se à ideia de símbolo encontrada no sintoma, amplamente pesquisada por Freud. Uma vez que a expressão sintomática é repetida inúmeras vezes ao longo da história de um sujeito, ela não pode ser reconhecida por sua qualidade simbólica. Essa expressão dá-se por meio de atos: estes sim providos de sentido, pois são considerados no contexto de uma cena.

Dentre as muitas formas de expressão sintomática (atos-falhos, lapsos, inibições etc.), Lacan detém-se no *acting out* e na passagem ao ato. A distinção proposta por Lacan baseia-se na posição do sujeito em relação à cena do conflito. Enquanto o *acting out* seria a criação e sustentação da cena, em um nível de demonstração bastante intencional (mesmo sendo inconsciente), a passagem ao ato seria a queda do sujeito para fora da cena, interrompendo seu curso.

Iniciando a distinção entre *acting out* e passagem ao ato, Lacan destaca que “tudo que é *acting out* é o oposto da passagem ao ato” (LACAN 2005: 136). O *acting out* seria algo que se mostra na conduta do sujeito e se orienta em direção ao Outro<sup>3</sup>, como se o sujeito clamasse por um espectador apto para interpretá-lo. Assim como o sintoma, o *acting out* demonstra um desejo desconhecido pelo sujeito, sendo, portanto, passível de interpretação. Lacan, entretanto, estabelece uma clara diferenciação entre ambos ao afirmar que “o que a análise descobre no sintoma é que ele não é um apelo ao Outro [...]. O sintoma, por natureza, é gozo” (LACAN 2005: 140).

Segundo Lacan, “o momento da passagem ao ato é o do embaraço maior do sujeito, com o acréscimo comportamental da emoção como distúrbio do movimento” (LACAN 2005: 129). Essa emoção seria responsável por impulsionar o sujeito para fora da cena que ele vinha sustentando. Na passagem ao ato, a saída do sujeito do campo de visão do Outro teria como intenção o desmonte da cena. Dessa forma, pode-se depreender

---

<sup>3</sup> Em Lacan, o conceito de Outro (“grande Outro”) visa a abarcar as diversas formas pelas quais a palavra nos constitui. O Outro (*Autre*, em francês), grafado com O maiúsculo, designa, portanto, o lugar da palavra que nos determina, diferentemente de outros, com o minúsculo, que são as pessoas com as quais nos relacionamos, nos identificamos e, por vezes, nos confundimos. Desse modo, o Outro como lugar da palavra possui uma autonomia que faz com que ele não possa reduzir-se ao que os outros (indivíduos comuns) enunciam.

que a passagem ao ato não é endereçada a alguém para que seja decifrada, mas sim a retirada do sujeito da cena diante da impossibilidade de simbolização do afeto. Essa seria a própria estrutura da passagem ao ato. Enquanto forma de passagem ao ato, o suicídio seria a ruptura radical do laço social. O suicídio escancara a estrutura do ato, pois nele foi abandonado o recurso à palavra como possibilidade de simbolização.

Evidentemente que a teorização acerca do ato suicida não se esgota nessa curta explanação. No entanto, as nuances ressaltadas acima dão conta, nesse momento, do tema do suicídio presente nas duas obras das quais trataremos.

## O suicídio de Wertheimer em *O naufrago*

O romance *O naufrago* (1983) é a tentativa de um narrador anônimo superar a morte de dois amigos, o recém-falecido Wertheimer e o canadense Glenn Gould. Após o funeral de Wertheimer, o narrador recorda fatos que poderiam ter contribuído para o suicídio desse amigo. Wertheimer, Glenn Gould e o narrador conheceram-se há vinte e oito anos no *Mozarteum* em Salzburgo, quando foram estudar piano com o professor Vladimir Horowitz. Wertheimer e o narrador tinham em mente tornarem-se grandes pianistas. Entretanto, eles desistem da carreira ao verem Glenn executar magistralmente as *Variações Goldberg*, de Bach: “se não tivesse conhecido Glenn Gould, provavelmente não teria desistido do piano. [...] Quando conhecemos o melhor de todos, temos que desistir” (BERNHARD 2006: 12).

Percebe-se que, desde a juventude, havia certo ar melancólico no semblante dos rapazes, assim como um fascínio pela morte voluntária. Os três cultivavam o hábito de frequentar o *Mönschsberg*, conhecido como “morro dos suicidas”. Embora o narrador já tivesse visto Glenn no *Mozarteum*, foi somente no *Mönschsberg* que eles de fato se conheceram. Nessa primeira conversa, o narrador afirma que estava diante de um homem inteligentíssimo e que, desde esse instante, eles desenvolveram uma amizade espiritual. Em seu texto, o narrador evidencia o fascínio que os suicidas do *Mönschsberg* lhe despertavam:

Sempre me fascinaram os que se arrebentam no chão da rua, e eu próprio (como, aliás, Wertheimer também) subi várias vezes o *Mönschsberg*, a pé ou de elevador, com a intenção de me jogar de lá de cima, mas não me joguei (e Wertheimer também!). Várias vezes cheguei a me colocar em posição para pular (Wertheimer também!), mas, como Wertheimer, não pulei. Dei meia-volta. (BERNHARD 2006: 12)

A partir dessa citação, fica claro que tanto o narrador quanto Wertheimer possuíam certa ideação suicida. O mesmo, entretanto, não é mencionado a respeito de Glenn, que apenas passeava pelo morro. O personagem de Glenn era extremamente focado nos estudos de piano, sendo autodisciplina sua palavra preferida. Ele ensaiava dia e noite em busca da perfeição, sem cometer um único erro, *glennialmente*, como dizia Wertheimer. Nessa narrativa, o canadense Glenn pode ser visto como o estrangeiro que vem, temporariamente, afastar a ideia de morte que rondava Wertheimer e o narrador, pois seu estilo de vida e amor à música encantava seus amigos austríacos.

Outro aspecto da personalidade inebriante de Glenn é que, segundo o narrador, ele possuía o dom de ver por dentro e de imediato todos que conhecia. Ao captar a essência de Wertheimer e do narrador, Glenn os nomeia, respectivamente, náufrago e filósofo, oferecendo-lhes, inclusive, uma justificativa para assim passar a designá-los:

Glenn sempre se dirigia a Wertheimer com um *Meu caro náufrago*; [...] ele sempre o chamara apenas de *náufrago*, e a mim, muito secamente, de *filósofo*, o que não me incomodava. Para Glenn, Wertheimer, o *náufrago*, seguia sempre afundando, ininterruptamente; de mim, achava que eu vivia falando a palavra *filósofo*, e é provável que com uma regularidade insuportável. (BERNHARD 2006: 18)

Ao mesmo tempo em que essa nomeação marca o (re)nascimento de Wertheimer e do narrador, ela também promove suas sentenças de morte, uma vez que eles parecem incorporar o teor que tais denominações carregam. Depois de abandonarem a música, Wertheimer e o narrador investiram na carreira acadêmica – o primeiro, na escrita de aforismos, o segundo, em filosofia. No entanto, a narrativa carece de informações a respeito de suas carreiras acadêmicas, como, por exemplo, se eles já publicaram alguma coisa. Ao leitor é revelado apenas que ambos escrevem há algum tempo textos em que abordam sua amizade com o mundialmente famoso Glenn Gould. Residindo em Madri, o narrador – que se considera uma testemunha competente da extraordinária existência de Glenn – ocupa-se em escrever um ensaio intitulado *Sobre Glenn Gould*, que consiste em inúmeros esboços os quais ele destrói e reescreve. Wertheimer dedica-se também à escrita de um texto cujo título é *O náufrago*, justamente o apelido que ele ganhara de Glenn. Esse texto, composto de milhares de ideias anotadas em pedaços de papel, é constantemente corrigido e, ao final, destruído, restando somente seu título.

Após concluir os estudos no *Mozarteum*, Wertheimer trancara-se no casarão de Traich, onde mora com a irmã, com quem vive uma relação completamente abusiva. Por



mais de duas décadas, Wertheimer tiranizou a irmã, porém ela casou-se com um industrial suíço e mudou-se para a Suíça.

A partida da irmã transformara o pensamento suicida de Wertheimer em um estado constante, e a morte de Glenn intensificara essa decisão. De acordo com Blanchot, “o que há de deliberado no suicídio, essa parte livre e dominadora pela qual nos esforçamos por permanecer nós mesmos, serve sobretudo para nos proteger do que está em jogo nesse evento” (BLANCHOT 2011: 107). Uma vez que a carreira artística de Glenn chegara ao fim via morte natural, consagrando ainda mais o artista<sup>4</sup>, e que sua irmã o abandonara, Wertheimer não conseguiria mais sustentar a cena que vinha mantendo, ou seja, oprimindo a irmã por não conseguir lidar com a frustração de não ter se tornado um virtuose do piano.

Semanas antes de se matar, Wertheimer comprou um piano desafinado e de marca inferior e convidou ex-colegas do *Mozarteum* para passar alguns dias em sua casa. O narrador fora convidado, mas preferiu não comparecer, pois não compreendeu a intenção do amigo em convidar pessoas (artistas) as quais ele sempre odiou. A hipótese do empregado Franz, com a qual o narrador concorda, é que Wertheimer havia subornado aquelas pessoas para que permanecessem em sua casa ouvindo-o tocar piano:

Segundo Franz, Wertheimer se pôs a tocar Bach sem parar, a ponto de as pessoas não agüentarem mais e saírem de casa. Quando retornavam, ele começava de novo [...], até que elas voltavam a sair. Talvez quisesse enlouquecê-las com seu piano, o Franz disse, pois mal chegavam, ele se punha a tocar Bach e Händel até elas fugirem, iam para o ar livre e quando voltavam tinham que suportar seu piano novamente. (BERNHARD 2006: 138)

Após esse reencontro com os ex-colegas, Wertheimer viaja para a Suíça e enforca-se a poucos metros da casa da irmã: “um suicídio calculado com grande antecedência, pensei, e não um ato espontâneo de desespero” (BERNHARD 2006: 46). Essa frase que serve também de epígrafe ao romance, além de antecipar o suicídio presente na narrativa, desvela que Wertheimer nunca se desvencilhou de uma ideação suicida. Nessa passagem ao ato, Wertheimer não submerge conforme o significado do epíteto náufrago indica, mas

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que o canadense Glenn Gould (1932-1982), de fato, existiu, sendo considerado pela crítica especializada um dos melhores pianistas do século XX. Contudo, no romance de Bernhard, a morte de Glenn é performatizada, pois, devido a um derrame, ele caiu morto sobre o piano. Na narrativa, esse acontecimento potencializa a genialidade do artista nato em oposição ao fracasso de Wertheimer que culmina em seu suicídio. Segundo fontes biográficas sobre Glenn Gould, ele sofreu sim um derrame, mas veio a falecer dias depois, no hospital.

morre enforcado, sem ar, incapaz de recorrer à palavra como forma de simbolizar seus afetos.

Em busca das anotações de Wertheimer, o narrador vai à casa do amigo onde o empregado Franz lhe revela que ajudara o patrão a queimar todos os manuscritos. O romance encerra com a seguinte frase: “Pedi ao Franz que me deixasse sozinho por um tempo no quarto de Wertheimer, e pus para tocar as *Variações Goldberg* de Glenn, que já tinha visto no toca-discos ainda aberto de Wertheimer” (BERNHARD 2006: 140). Essa cena evidencia toda a sintomática de Wertheimer, pois, em seus últimos momentos, a imagem de Glenn é evocada pelo disco em que o canadense executa sua atualização da referida obra de Bach – responsável por imortalizar sua arte. Diante disso, pode-se inferir que a existência de Wertheimer estava condicionada à de Glenn, uma vez que este fora escolhido como trilha sonora para os instantes que precederam sua morte.

Essa cena é emblemática, pois diz muito acerca da fascinação que Glenn exercia também sobre o narrador, uma vez que ela finaliza seu relato. Se, ao ouvir o disco de Glenn, Wertheimer já tinha em mente o suicídio que praticaria em seguida, esse mesmo evento é o responsável por motivar o narrador a iniciar sua escrita. Logo, ao mesmo tempo em que a música de Glenn serve de fundo para o *grand finale* de Wertheimer, ela funciona também como possível estímulo ao narrador.

Pode-se dizer que, se o projeto do narrador era escrever um ensaio sobre Glenn, o que se tem, ao final, é, antes de tudo, um relato sobre o naufrágio de Wertheimer. Dessa maneira, o narrador tenta, em certa medida, circunscrever a personalidade de Wertheimer, ao passo que a genialidade de Glenn permanece intraduzível. Glenn paira como o gênio virtuose do piano, porém segue sendo apontado como culpado pelo fracasso do narrador e de Wertheimer. O fato é que a morte dos amigos mobiliza o narrador a contar uma (e também a sua) história, sendo essa a maneira encontrada por ele para lidar com a perda de duas pessoas que marcaram uma época importante de sua vida. A escrita tenta dar conta dessas perdas ao mesmo tempo em que atenua a dor do enlutado.

Após iniciar o relato com três breves parágrafos, a partir do quarto, que se estende até a última página, o que se vê é um jorrar de lembranças escritas à medida que vêm à mente do narrador. Esse modo de organização do relato apontaria para a urgência que o narrador sente em querer dizer tudo, antes que seu próprio tempo se esgote ou que lhe escape a inspiração. O *Ensaio sobre Glenn Gould* expande-se ao incorporar outros dois personagens, Wertheimer e o próprio narrador, que se deixa apreender nas entrelinhas de

seu texto. A morte dos amigos impulsiona o fazer escritural do narrador e emparelha este a Glenn, na condição de artistas que conseguiram realizar sua arte. Wertheimer, no entanto, é referenciado no título do relato, como uma possível alusão a um ato de escrita que ele não conseguiu concluir.

## O suicídio de Joana em *Árvores abatidas – uma provocação*

Publicado em 1984, o romance *Árvores abatidas – uma provocação* inicia-se com um narrador também anônimo sentado em uma *bergère*, onde permanecerá boa parte da narrativa, na casa do casal Auersberger, em Viena. Nesse móvel, o narrador reflete acerca dos motivos que o teriam levado a aceitar o convite dos Auersberger para comparecer ao seu jantar artístico, evento em que se reúnem artistas e do qual o narrador fora assíduo frequentador há quase trinta anos, antes de se mudar para Londres.

Em um canto escuro da sala, o narrador observa de longe os convidados sobre os quais tece inúmeros comentários. Muitos desses convidados, em sua maioria artistas de Viena, foram, no passado, amigos do narrador. Todos ali aguardam a chegada do ilustre convidado – um renomado ator do Burgtheater de Viena em cartaz com a peça *O pato selvagem*, de Henrik Ibsen. Isolado, mas presente, resmungando e, em alguns momentos, cochilando, a posição física do narrador é determinante para o desenrolar da ação, assim como o espaço “bem delimitado e claustrofóbico, esboçado como se fosse uma prisão física e psicológica. O procedimento de se mover constantemente – no tempo, pela linguagem –, porém sem sair do lugar, é um *topos* da prosa bernhardiana” (FLORY 2006: 81).

Devido à imobilidade do narrador, o olhar constitui-se como elemento essencial no relato. Logo, parte da narrativa é resultado estrito de seu campo visual. O encadeamento dos fatos não obedece a uma lógica causal, sendo marcado por idas e vindas a lugares e tempos, o que contribui para a instauração do monólogo interior. Uma vez que o texto é constituído por um grande bloco, sem parágrafos, pode-se dividir a narrativa em duas partes, sendo a primeira aquela em que o narrador, camuflado na escuridão, observa os convidados. A segunda inicia-se com a chegada do ator do Burgtheater: aqui se percebe uma mudança de perspectiva, uma vez que o espaço se amplia para a sala de jantar e, em seguida, de música.

A narração do jantar artístico é frequentemente entrecortada por pensamentos do narrador acerca do suicídio de sua amiga Joana, cujo enterro se dera na tarde que antecede o jantar. É no funeral que ocorre o reencontro entre o narrador e o casal Auersberger, resultando no convite para o jantar. Joana e o narrador conheceram-se através dos Auersberger há mais de trinta anos. Para o narrador, o jantar possui um significado que vai além da recepção ao ator do Burgtheater:

A morte da Joana estorvou o casal Auersberger. [...] O ator está certo de que este *jantar artístico* é para ele, isso basta ao casal Auersberger, que na verdade deu seu *jantar artístico* mais ainda para a Joana porque ele se realiza no dia do enterro da Joana, pensei sentado na *bergère*. (BERNHARD 1991: 35)

O texto versa sobre o impacto da morte de Joana sobre o narrador. Mesmo ausente, essa personagem presentifica-se no jantar via memória, logo, Joana é também uma das convidadas daquele evento. Tomando para si o papel de anfitrião, o narrador vai apresentando a amiga morta. Quando ainda morava no interior da Áustria, Joana já sonhava em ser atriz de teatro e bailarina. Nascida Elfriede Slukal, ao se mudar para Viena, ela adota o nome de Joana, seguindo o conselho de um amigo que lhe dissera que o nome Joana era exótico na capital. Mas, para o narrador, “ela errou totalmente, pensei sentado na *bergère*, também com o nome Joana, Elfriede Slukal não fez carreira, como se vê” (BERNHARD 1991: 23). Na juventude, encantado com a figura de Joana, o narrador escrevia pequenas peças de teatro para dois atores apenas para ele e Joana representarem. Evidencia-se, com isso, que seus primeiros textos foram estimulados por Joana e endereçados a ela, ou seja, a amiga personificaria o ideal de musa que o jovem narrador, aspirante a dramaturgo, cultivava. Joana, portanto, é quem desperta o narrador para a arte e a escrita:

O que me excitara não fora *a sua aparência*, mas *seu jeito de falar*. E foi o conhecimento e depois a amizade com Joana que simplesmente me levaram a ter contato com a arte e o artístico, depois de tanto tempo de má vontade. Ela e tudo nela para mim era teatro, e seu marido pintava, isso me deixou fascinado, me atraiu desde o começo [...]. (BERNHARD 1991: 34)

Os narradores bernhardianos, quase sempre indivíduos masculinos, praticamente não comentam a respeito de seus relacionamentos amorosos. Contudo, no romance *Árvores abatidas*, fica sugerido que a proximidade com Joana despertara no narrador uma espécie de amor platônico que se manifestava nas peças que ele escrevia para ela. Conhecendo-a já casada com o pintor Fritz, o narrador novamente compõe uma amizade triangular, aos moldes do que cultivara anteriormente com o casal Auersberger. A relação

com Joana se dava, portanto, no nível da arte, no espaço da dramaturgia, onde o narrador criava situações em que apenas eles protagonizavam.

Por ter sido muito próximo de Joana e Fritz, o narrador considera-se testemunha de seu casamento e aponta o divórcio como um possível desencadeador do suicídio da amiga. Na visão do narrador, Joana teria sido uma grande artista – atriz ou bailarina –, se não tivesse se doado excessivamente a Fritz. Era como se todo o talento dela tivesse se deslocado para o marido, que lhe era, no começo, totalmente devotado.

Tendo abandonado o sonho de ser atriz, Joana focara-se no balé e oferecia aulas a preços módicos para artistas iniciantes. Após desistir da pintura, Fritz tornara-se tecelão. O narrador pontua que o sucesso de Fritz devia-se ao charme de Joana, que, por atrair muita gente ao seu redor, “tornou os tapetes do seu tapeceiro, famosos primeiro em Viena, depois na Europa, finalmente também na América” (BERNHARD 1991: 28). E ainda, Joana estimulou “Fritz a subir porque não podia forçar a si mesma a subir, portanto Fritz era o adequado a ter uma *fama* internacional, e não ela” (BERNHARD 1991: 71).

No auge da fama, Fritz pede o divórcio. Segundo o narrador, esse fato fora determinante para o colapso de Joana, que se entregara à bebida. Enquanto a atenção dos convidados do jantar está voltada para o ator do Burgtheater, o narrador recupera a última lembrança que guarda da amiga:

[...] quando eu vi Joana pela última vez *na Torre*, ela tinha rosto inchado e pernas edemaciadas, [...]. Uma *voz embriagada*, teria dito qualquer um. Um tapete de parede do seu ex-marido pendendo sobre a cama ainda lembrava a ela que fora feliz um dia, com aquele homem. Sua casa estava cheia de roupa suja e fedor. O gravador que tinha ao lado da cama [...] estava estragado. Tudo coberto de poeira. No chão havia dúzias de garrafas vazias de vinho branco [...]. (BERNHARD 1991: 38)

O fato é que Joana nunca mais se recuperou da separação, mesmo vivendo um novo relacionamento com Friedrich: nome que ela odiava e substituiu por John. Percebe-se, nesse ato, a tentativa de Joana fazer com o namorado o mesmo que fora feito com ela. Joana altera o nome de Friedrich para John, enfatizando que, desse modo, ele teria sucesso em Viena. Certa tarde, ela se despediu de John e viajou para a casa dos pais, onde se matou: “Joana deve ter-se enforcado entre três e quatro horas da manhã, [...], isso informara o médico que aliás cortara com as próprias mãos, segundo dizem, a corda que Joana prendera numa viga do teto sobre a entrada da casa” (BERNHARD 1991: 31).

Ao final do jantar artístico, a senhora Auersberger acompanha o narrador até a porta e este lhe diz: “*a Joana teve de morrer, teve de se matar, para que nos encontrássemos de novo*” (BERNHARD 1991: 165). Vagando pelo centro da cidade, o

narrador decide que, ao chegar em casa, escreverá algo a respeito desse jantar. Separados por um pequeno intervalo de tempo, o enterro de Joana e o jantar dos Auersberger são os fatos que disparam no narrador o ímpeto de realizar seu relato.

A narrativa pode ser compreendida como sendo o produto final dessa escrita que o narrador menciona que ainda virá a realizar. Embora o texto possa causar a impressão de que o leitor acompanha os acontecimentos transcorridos no jantar à medida que eles ocorrem, esse evento, contudo, já está finalizado. Dentro da infinidade de assuntos trazidos à tona pela voz narrativa, esse jantar figura como o evento mais próximo ao presente da narração, seguido pelo enterro de Joana. A morte dessa personagem mobiliza o relato do narrador que encontra, no jantar dos Auersberger, o local perfeito para refletir seu recente estado de luto. É nesse espaço que o narrador recupera não somente suas memórias ao lado de Joana, mas também o tempo em que ambos frequentavam aquele círculo seleto de artistas. Agora morta, Joana volta a inspirar o desejo de escrita do narrador que a evoca novamente como musa, inserindo-a no relato do jantar, onde ninguém menciona seu falecimento, prestando-lhe, assim, uma homenagem póstuma. Destaca-se, também, a mudança de estilo textual do narrador que outrora dramaturgo, agora concentra a ação apenas em sua voz, embora o jantar do qual participa mais como observador seja descrito com certa teatralidade.

## ○ homem diante da morte

Os narradores dos dois romances aqui apresentados conservam certa semelhança no que tange seu contato com a morte. Mergulhados em uma longa crise criativa, eles utilizam-se do suicídio dos amigos para dar início ao relato: que pode ser entendido, em um primeiro momento, como uma tentativa de elaboração do luto. Contudo, esse relato revela também o sucesso do narrador em conseguir não apenas escrever, mas também finalizar o texto, figurando, portanto, na morte do outro, o motivo para se produzir uma escrita.

O luto movimenta o mundo do narrador, solicitando-lhe que interrompa suas atividades cotidianas para deparar-se com o vazio da existência. Nesse momento, o narrador passa a observar o espaço a sua volta e sente que a morte também o contempla, pois “somos *olhados* pela perda, ou seja, *ameaçados* de perder tudo e de perder a nós mesmos” (DIDI-HUBERMAN 1998: 85). Desse modo, recorrendo às memórias, o narrador tenta preencher a lacuna deixada pelo morto. Ao mesmo tempo em que o relato cria um

lugar para a ausência, ele ganha também certa urgência, uma vez que o narrador adquire consciência de sua própria finitude. Estabelece-se, portanto, um jogo de vida e morte, no qual o narrador traz de novo à cena o amigo morto, presentificando-o em sua escritura.

De acordo com Blanchot, “o escritor é então aquele que escreve para morrer e é aquele que recebe o seu poder de escrever de uma relação antecipada com a morte” (BLANCHOT 2011: 96). Percebe-se tanto em *O naufrago* quanto em *Árvores abatidas* que o narrador possuía e ainda possui, no presente da narrativa, certo fascínio pelo indivíduo recém-falecido. Tal fato emparelha narrador e suicida, em uma espécie de relação especular, uma vez que ambos parecem experimentar traços semelhantes de dor e melancolia. A concretização da passagem ao ato eleva o suicida a protagonista do relato, mas, ao mesmo tempo, indica que o narrador certamente não sucumbiu devido ao fato de ter se exilado e continuar perseguindo a ideia de um fazer artístico. O futuro do narrador permanece incerto, pois o leitor sabe apenas que, diferentemente daquele que se matou, o narrador realizou-se em sua busca artística enquanto autor do relato, podendo ou não ter também se matado em seguida, o que seria plenamente verossímil ao espaço literário de Bernhard.

Esses dois romances encenam manifestações da dor e da melancolia, da perda como estímulo à escrita e à narração, cuja presença é constante na literatura contemporânea. É por meio da escrita que se busca estabelecer sentido em meio a um tempo que se dispersou, criando-se, assim, uma narrativa da dor, em que a construção de uma história é resultado do trabalho laborioso da memória e da linguagem. Na obra de Bernhard, é possível vislumbrar os desdobramentos da pós-modernidade literária e artística que “cria espaços em que a dor é, não excluída, não travestizada nem espectralizada, mas serenamente convocada” (BARRENTO 2006: 18). Em seus relatos, os narradores aqui apresentados sentem-se convocados a homenagear os amigos mortos, utilizando esse espaço para também refletir acerca de suas próprias questões existenciais. A escrita figura, portanto, como um espaço de elaboração da perda e dos complexos que permeiam a vida do enlutado.

## Referências bibliográficas

ANDERSON, Mark M. Fragmentos de um dilúvio: O teatro da prosa de Thomas Bernhard. In: KONZETT, Matthias (ed.). *O artista do exagero: a literatura de Thomas Bernhard*.

SANTOS, J.L.; MAAS, W. – Espectro da morte em duas narrativas de Thomas Bernhard

Organização da tradução e introdução de Ruth Bohunovsky. Curitiba: Ed. UFPR, 2014. p. 181-202

- BARRENTO, João. Receituário da dor para uso pós-moderno. In: \_\_\_\_\_. *O arco da palavra: ensaios*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 11-18
- BERNHARD, Thomas. *Árvores abatidas – uma provocação*. Tradução de Lya Luft. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O naufrago*. Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BOHUNOVSKY, Ruth. Thomas Bernhard, o artista do exagero – uma introdução. In: KONZETT, Matthias (ed.). *O artista do exagero: a literatura de Thomas Bernhard*. Organização da tradução e introdução de Ruth Bohunovsky. Curitiba: Ed. UFPR, 2014. p. 13-35
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- EDLER, Sandra. *Luto e melancolia: à sombra do espetáculo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- FLORY, Alexandre Villibor. *Sopa de Letras Nazista: a apropriação imediata do real e a mediação pela forma na ficção de Thomas Bernhard*. Tese de doutorado. FFLCH/USP, São Paulo, 2006.
- FREUD, Sigmund. Luto e melancolia (1917). In: FREUD, Sigmund. *Obras completas de Sigmund Freud, Vol. 12*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 127-144
- LACAN, Jacques. Passagem ao ato e *acting out*. In: LACAN, Jacques. *Seminário, livro 10: A angústia (1962-1963)*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 128-145
- MORIN, Edgar. *O homem e a morte*. Tradução de Cleone Augusto Rodrigues. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1997.

Recebido em 15 de março de 2018

Aceito em 24 de agosto de 2018



# O programa de Hölderlin para Iena: Ideias estéticas além de Kant e Schiller

[Hölderlin's project for Jena: Aesthetic Ideas beyond Kant and Schiller]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372236273>

Wagner de Avila Quevedo<sup>1</sup>

**Abstract:** Hölderlin's philosophical conception structures itself upon two insights: the indivisibility between sensibility and reason, such as potentially thought in the Platonic idea of beauty, and the Spinozistic inspired view of a unity differentiated in itself. The aim of this article is to address the former. Towards the end of 1794, Hölderlin left his job as a preceptor, at von Kalb's, and moves to Jena, where he works on his *Hyperion* and attends to Fichte's lectures. Nevertheless, he does not come to town empty-handed: before arriving, Hölderlin writes to Christian Neuffer and expresses the wish to draw up an essay on Kant's aesthetic ideas, which would both comment upon Plato's *Phaedrus* and take a step far beyond Kant by means of a simplification of his theory of beauty. In this matter, Hölderlin considered that Schiller had failed to trespass on the Kantian boundary, but states that he should have dared to. Once the essay has never been written, I will present the elements wherein the writing was conceived, and thus restore its general guidelines.

**Keywords:** Hölderlin; Aesthetic Ideas; Beauty; Freedom.

**Resumo:** A concepção filosófica de Hölderlin compõe-se de duas percepções fundamentais: a indivisibilidade do racional e do sensível presente na ideia platônica de beleza, e a compreensão, de fundo espinosista, de que a unidade assim pensada apreende-se como diferenciada em si mesma. O presente artigo aborda a primeira percepção. Em fins de 1794, Hölderlin abandona o preceptorado na casa dos von Kalb e muda-se para Iena, onde trabalha em seu *Hiperion* e assiste às preleções de Fichte. No entanto ele não chega na cidade de mãos vazias. Numa carta a Christian Neuffer, de outubro de 1794, Hölderlin manifesta a intenção de escrever um ensaio sobre as ideias estéticas de Kant, que deveria servir como comentário do *Fedro*, de Platão, ao mesmo tempo que avançaria, mais do que Schiller teria ousado, para além do limite kantiano através de uma simplificação de sua estética. Como o texto jamais foi escrito, o presente trabalho apresenta os elementos articulados na carta e procura reconstituir os marcos gerais do ensaio planejado.

**Palavras-chave:** Hölderlin; ideias estéticas; beleza; liberdade.

## 1 Introdução

Pela correspondência de 1794, sabemos que Hölderlin não chega em Iena de mãos vazias para assistir às preleções de Fichte. É o que documenta a última de suas cartas de Waltershausen, endereçada a Christian Neuffer com data de 10 de outubro. Hölderlin

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais, Av. Pres. Antônio Carlos, 6627, Belo Horizonte, 31270901, Brasil. E-mail: [wavedo@gmail.com](mailto:wavedo@gmail.com)



esboça o seguinte programa teórico, no qual ganham concreção as leituras prévias de Schiller, de Kant e dos gregos<sup>2</sup>:

Talvez eu possa te enviar um ensaio sobre as ideias estéticas; [...] ele pode valer como um comentário do *Fedro* de Platão, sendo uma parte do mesmo meu próprio texto [...]. Fundamentalmente, ele deve conter uma análise do belo e do sublime, pela qual a de Kant é simplificada e, por outro lado, diversificada, como Schiller já o fez parcialmente em seu escrito sobre *Graça e Dignidade*, sem no entanto ter arriscado nenhum passo além do limite kantiano, o que na minha opinião ele deveria ter ousado. (StA 6: 137)

Ainda que não levado a termo, um plano como esse não poderia passar despercebido quando considerados os elementos que articula. De fato, algumas abordagens de reconstrução contextual colocam-no sob o crivo das exigências filosóficas da época.<sup>3</sup> Diante da produção poética de Hölderlin, certamente poderia esperar-se um ensaio estético de fôlego, como os de Schiller e de Friedrich Schlegel. Em relação à carta, a originalidade estaria num aspecto crucial situado já na tarefa de análise da crítica kantiana da faculdade do juízo estética: conforme previsto, a superação do limite de Kant resultaria dessa análise. O programa tem seu eixo em um conceito e promete dois feitos com dois propósitos: sob o fio condutor das *ideias estéticas*, o ensaio deveria oferecer um comentário do *Fedro* e uma análise do belo e do sublime que simplificasse e diversificasse a crítica do juízo estética, arriscando um passo além de Kant numa direção apontada, mas não trilhada, por Schiller. Portanto, além do *Fedro*, o ensaio planejado teria como bases textuais a primeira parte da *Crítica da faculdade do juízo* (1790), de Kant, e o escrito *Sobre graça e dignidade* (1793), de Schiller. No que segue, passo em revista os elementos dos textos em questão (2, 3, 4), para em seguida situar a posição de Hölderlin (5) e suas consequências (6).

## 2 Kant e as ideias estéticas

Em sua teoria do belo artístico, Kant definia *ideia estética* como produto do gênio e como “representação da imaginação que dá muito o que pensar sem que lhe seja adequado um

<sup>2</sup> As obras de Hölderlin serão citadas conforme o padrão da *Stuttgarter Ausgabe*: StA vol.: pág. (cf. HÖLDERLIN 1943-1985). Sobre os relatos das leituras, cf. *Carta a Neuffer*, abril de 1794 (StA 6: 113); *Carta ao irmão*, 21 de maio de 1794 (StA 6: 119); também *Carta a Hegel*, 10 de julho de 1794 (StA 6: 128). A tradução de todas as citações de Hölderlin é de minha responsabilidade.

<sup>3</sup> Baseando-se em W. Böhm, já o editor da StA, F. Beissner, arriscava observar que a superação do limite kantiano (e schilleriano) diria respeito à defesa da “força metafísica” da ideia platônica do belo contra a redução kantiana das ideias a mero uso regulativo, preparando-se com isso uma guinada do idealismo subjetivo para o objetivo (cf. StA 6.2: 699-700). Sobre a carta a Neuffer, cf. também Strack (1976: 107-146), Henrich (2004: 273-285), Santini (2010), Vaccari (2013), Beckenkamp (2017b).

pensamento determinado, *i.e.*, um conceito, e que portanto nenhuma linguagem alcança ou pode tornar totalmente compreensível” (AA 5 KU §.49: 314).<sup>4</sup> As ideias estéticas atestam a existência de um “princípio vivificante do ânimo” (AA 5 KU §.49: 313), o *espírito* (*Geist*), e são distintas das *ideias da razão* porque estas são *conceitos sem intuição, i.e.*, conceitos sem representação da imaginação. Como explicitado na *Crítica da Razão Pura*, as ideias da razão correspondem à “totalidade absoluta no uso dos conceitos do entendimento, conduzindo a unidade sintética, pensada nas categorias, até o absolutamente incondicionado” (KrV: B383). Visto tratar-se de uma unidade inerente à razão, só podemos expor *ideias da razão* através de seus instrumentos, ou seja, mediante construção racional e discursiva posta em argumentos, sem que possamos com isso *imaginar* a síntese absolutamente incondicionada das condições de conhecimento. Expressa em seus conceitos como ideias, a *unidade da razão* em sentido estrito jamais é passível de representações, porque para seus conceitos (alma, mundo, Deus, liberdade, imortalidade etc.) “nenhum objeto congruente pode ser dado nos sentidos” (KrV: B383), quer a título de exemplo (como para um conceito empírico), quer de esquema (como para um conceito puro) do entendimento. No entanto a imaginação vai além de suas funções expositiva e esquemática; ela é produtiva e, assim, capaz de “criar uma outra natureza a partir do conteúdo que a verdadeira lhe dá” (AA 5 KU §.49: 314). Por isso, com as *ideias estéticas*, Kant admite na *Crítica da Faculdade do Juízo* um tipo peculiar de representação da imaginação, na qual o conteúdo ordinariamente circunscrito à empiria é transformado mediante analogia e, desse modo, ultrapassa a natureza na direção do suprasensível:

Pode-se chamar tais representações da imaginação de ideias; em parte porque elas ao menos aspiram por algo que está além dos limites da experiência, buscando assim aproximar-se de uma exposição dos conceitos da razão (as ideias intelectuais), o que lhes dá a *aparência de uma realidade objetiva*; em parte, e aliás principalmente, porque a elas, enquanto intuições internas, nenhum conceito pode ser inteiramente adequado (grifos meus, AA 5 KU §.49: 314).

Segundo Kant, essa capacidade da imaginação produtiva é mais evidente na arte, em particular na poesia, quando o artista consegue tornar sensíveis ideias sem exemplo na experiência. Sendo um tipo de apresentação de segunda ordem, as ideias estéticas

---

<sup>4</sup> Nas citações da *Crítica da Faculdade do Juízo*, valho-me, com pequenas alterações, da tradução brasileira (Kant 2016), cuja paginação corresponde à da Edição da Academia, segundo o padrão AA, vol., iniciais da obra em itálico, parágrafo e página (cf. Kant 1900). Exceção feita para a *Crítica da Razão Pura*, citada conforme as paginações A e B, respectivamente da primeira (1781) e segunda (1787) edições: KrV, ed.: pág. (cf. KANT 1974b); e para a *Crítica da Razão Prática*, cit. conforme o padrão KpV A: pág. (cf. KANT 1974a). A tradução de citações dessas duas últimas obras é de minha responsabilidade.

distinguem-se estritamente das ideias da razão, e o princípio que relaciona suas representações a objetos (sem conhecimento) é subjetivo para ideias estéticas, objetivo para ideias racionais (cf. AA 5 KU §. 57: 342). Por sua vez, as ideias estéticas resultam do “talento da imaginação” (o *gênio*) aplicado, que faz com que uma representação original, sob um conceito, dê mais a pensar por ela mesma do que pelo conceito sob o qual se encontra. Nesse excedente de sentido sem conceito adequado, o conceito emprestado por analogia é ampliado esteticamente e a razão é colocada em movimento para pensar o que ela própria não é capaz de explicar. Ele serve como *atributo estético*, ou seja, como uma representação secundária de um objeto que se relaciona a outros para expressar o que não pode ser adequadamente apresentado num conceito. No exemplo de Kant, a imagem da águia de Júpiter com o relâmpago em suas garras, na qual organizam-se conceitos empíricos ordinários, serve como *atributo estético* do “poderoso rei dos céus”, para o qual não há conceito adequado, ou seja, um *atributo lógico*, e por isso representa algo que dá ocasião à imaginação de expandir-se sobre representações semelhantes para pensar além do que poderia ser denotado (cf. AA 5 KU §. 49: 315).

Da perspectiva das faculdades do ânimo, as ideias estéticas têm sua sede na imaginação que, ao produzi-la, não visa e nem poderia visar a conhecimento em face da falibilidade conceitual estrita. Entretanto, como produto da imaginação, as ideias estéticas se reportam a uma intuição segundo um princípio meramente subjetivo da concordância entre si das faculdades de conhecimento (a imaginação e o entendimento), o que corresponde ao estado anímico exigido na definição kantiana de juízo de gosto (cf. AA 5 KU §. 9: 217-218). Por princípio, a *ideia estética* seria assim uma representação *inexponível* da imaginação, uma vez impossível expor um *conceito* adequado à *intuição* que ela fornece: podemos dizer que ela é uma *imagem sem conceito*. Por sua vez, a *ideia da razão é indemonstrável*, já que não é possível apresentar o objeto a ela correspondente na intuição, ou seja, ela é um *conceito sem imagem*: “assim como em uma ideia da razão a *imaginação*, com suas intuições, não alcança o conceito dado, em uma ideia estética o *entendimento*, com seus conceitos, não alcança nunca toda a intuição interna da imaginação que ela liga a uma representação” (AA 5 KU §.57: 343). Na ideia estética, o entendimento se torna incapaz diante da imaginação: a ideia estética se manifesta apenas em um conceito análogo, ou seja, ela apenas permite que se pense, *em relação a* um conceito, “muito do inominável cujo sentimento dá vida às faculdades de conhecimento e espírito à mera letra da linguagem” (AA 5 KU §.49: 316).

Na divisão sistemática da crítica da faculdade do juízo estética, Kant introduz a discussão sobre ideias estéticas em suas considerações a respeito do belo artístico. Já para o belo em geral, que inclui também o natural, vale o princípio do juízo de gosto que atesta uma faculdade de julgar objetos ou representações através de uma satisfação sem interesse (cf. AA 5 KU §. 5: 211), e julga *belo* o que apraz universalmente sem conceito (cf. AA 5 KU §. 9: 219) apenas a partir da forma de sua finalidade, sem no entanto representar um fim (cf. AA 5 KU §. 17: 236). Trata-se, é certo, de uma experiência subjetiva, mas universalmente válida e comunicável através do estado de ânimo em que imaginação e entendimento se encontram num jogo livre e harmônico, e no qual o sujeito não visa à ação ou ao conhecimento conceitual, embora o mesmo estado de ânimo seja requerido para o conhecimento em geral (cf. AA 5 KU §. 9: 217-218). Nesse estado, o sujeito se coloca diante do mundo em tranquila contemplação (cf. AA 5 KU §. 27: 258). Por outro lado, na experiência estética da faculdade do juízo, pode ocorrer que o mesmo se depare com objetos cuja forma escapa à imaginação: no *sublime*, a grandeza de um objeto é absoluta e incomparável, e a rigor, por inimaginável, não diz respeito a nenhum objeto dos sentidos. O sublime provoca um esforço da imaginação para avançar ao infinito, do mesmo modo que a razão se esforça por abarcar a totalidade absoluta na explicação de uma ideia, e desperta, na “inadequação da nossa faculdade de estimar a grandeza das coisas do mundo sensível para essa ideia”, o “sentimento de uma faculdade suprassensível em nós” (AA 5 KU §. 25: 250). O sublime é o fiador dessa faculdade humana que ultrapassa os sentidos e que é o “substrato suprassensível” que torna “como que intuível a superioridade da destinação racional de nossa faculdade de conhecimento relativamente à maior faculdade da sensibilidade” (AA 5 KU §. 27: 257).<sup>5</sup>

Segundo o arranjo das faculdades do ânimo oferecido por Kant, no belo natural trata-se da “exposição de um conceito indeterminado do entendimento”; no sublime, da exposição “de um conceito indeterminado da razão” (AA 5 KU §. 23: 244). Se na harmonia do belo ocorre o livre jogo de *imaginação* e *entendimento*, no sublime Kant identifica “o jogo subjetivo das faculdades do ânimo (*imaginação* e *razão*), harmônico mesmo em seu contraste” (AA 5 KU §. 27: 258). O paradoxo de uma aparente harmonia

---

<sup>5</sup> Cf., ainda, AA 5 KU §. 25: 250: “sublime é aquilo que, pelo simples fato de podermos pensá-lo, prova uma faculdade do ânimo que ultrapassa qualquer medida dos sentidos; cf. AA 5 KU §. 26: 255-256: no sublime, a “grandeza de um objeto natural” que escapa à imaginação “tem de conduzir o conceito da natureza a um substrato suprassensível, o qual [...] permite julgar sublime não tanto o objeto, mas antes a disposição do ânimo na estimação do mesmo”. Cf. AA 5 KU §. 27: 257: “o sentimento do sublime na natureza é o respeito pela nossa própria destinação”.

efetivamente desarmônica é explicado por meio da finalidade subjetiva das faculdades do ânimo, que no belo é produzida por acordo, no sublime por conflito:

Trata-se, com efeito, do sentimento de que possuímos uma *razão* pura autossuficiente, ou uma faculdade de estimação de grandeza cuja superioridade não pode ser tornada intuível senão pela insuficiência daquela faculdade mesma que é ilimitada na exposição das grandezas” (AA 5 *KU* §. 27: 258).

Pelo fracasso da imaginação diante do sublime, a razão afirma superioridade que, em sua pureza, é *ética*. Se consideramos, ainda, que no jogo sem conceito com o entendimento, a imaginação se harmoniza com o mesmo em face de uma disposição de ânimo que é habitual no conhecimento, no conflito desarmônico da imaginação com a razão chega-se à finalidade subjetiva do ânimo que, em favor da razão, é correspondente à disposição do ânimo no *respeito* pela lei moral.<sup>6</sup>

Há, portanto, a seguinte correlação entre as faculdades em Kant: no sublime, a imaginação sucumbe em favor da razão; na produção de ideias estéticas, o entendimento sucumbe em favor de uma representação da imaginação. Diante do belo, o entendimento encontra-se em livre harmonia com a imaginação, o que igualmente é favorável à razão. Em todas as três situações, a razão sai incólume, motivo pelo qual o fechamento do sistema estético está na superioridade racional que é puramente prática, assim como o conceito de liberdade é o “fecho de abóboda” da razão pura e especulativa (cf. *KpV*: A4). No rigorismo formal e sistemático kantiano, a unidade subjetiva do ânimo é sempre o caráter ético.

### 3 Schiller: beleza e liberdade

Schiller, que na avaliação de Hölderlin não ousou completar o passo além da análise kantiana, também propõe uma simplificação e diversificação da estética que, na perspectiva de uma unificação de razão e sensibilidade, ainda se situa dentro dos limites impostos pelo formalismo kantiano. Como o passo almejado por Hölderlin seria dado na

---

<sup>6</sup> A lei moral provoca um estado subjetivo de resistência que é vencido em seu favor, mas que se mescla ao sentimento de respeito e, portanto, mantém o momento conflitivo: “visto que esta lei é algo em si positivo, ou seja, a forma de uma causalidade intelectual, *i.e.*, da liberdade, então ela é ao mesmo tempo, em oposição a uma resistência (*Widerspiel*) subjetiva, um objeto do *respeito*, na medida em que *enfraquece* a presunção, ou seja, as inclinações em nós” (*KpV*: A130). Cf. também, na sequência: “o respeito pela lei moral é um sentimento provocado por um fundamento intelectual, e esse sentimento é o único que reconhecemos completamente *a priori*, e cuja necessidade podemos compreender” (*KpV*: A130); cf. também: “o respeito pela lei é a própria eticidade considerada subjetivamente como móbil... um efeito sobre o sentimento e, com isso, sobre a sensibilidade de um ser racional” (*KpV*: A134-135).

esteira de Schiller, deve-se lembrar que as exigências de unificação da razão já vinham sendo por ele esboçadas em alguns ensaios estéticos, dos quais *Sobre graça e dignidade* (1793) foi o único acessível a essa altura, antes que Hölderlin pudesse ler, em janeiro de 1795, a primeira leva das *Cartas sobre educação estética do homem*.

Dois anos antes, numa carta a Christian Körner de dezembro de 1792, Schiller relatava ter encontrado “o conceito objetivo do belo, que *eo ipso* qualifica-se também como princípio objetivo do gosto, pelo qual Kant não nutre esperanças” (SW 5: 1200).<sup>7</sup> Como o belo dissesse respeito à universalidade subjetiva em Kant, sua qualificação objetiva abriria espaço para uma união do subjetivo e do objetivo. A tentativa de dedução do belo objetivo é documentada nas preleções de estética ministradas por Schiller em 1792 e 1793, quando atua como professor da Universidade de Iena.<sup>8</sup> Da correspondência contemporânea com Körner, entre janeiro e fevereiro de 1793, resultou a edição póstuma de *Kallias ou Sobre a Beleza*, onde Schiller expõe claramente seu conceito objetivo: “beleza nada mais é do que liberdade na aparência” (SW 5: 400). Sendo a liberdade uma ideia (moral) da razão, Schiller entende a beleza como a instância de sua apresentação, o que equivaleria a afirmar que, na beleza, a própria razão encontra manifestação no mundo dos fenômenos, *i.e.*, na natureza. E visto que em Kant o domínio da aparência é regido exclusivamente por leis do entendimento, limitando-se a estética a uma fundamentação subjetiva da beleza, esse vínculo pensado por Schiller *ousaria* um passo além da linha kantiana, mantendo-se, contudo, o horizonte moralizante.

*Sobre graça e dignidade* é menos explícito quanto à tese da liberdade na aparência, embora suas formulações denotem o mesmo. Em linhas gerais, o texto apresenta *in totum* uma teoria modificada do belo e do sublime, que Schiller traduz com seu par de conceitos *graça e dignidade*. Considerando as manifestações graciosas e a dignidade humana diante de afetos dolorosos, as reflexões de Schiller propõem pensar, ora na perspectiva da graça, ora na da dignidade, a unificação do sensível e do inteligível na natureza humana. Mas quanto mais avançam, mais deixam exposta a tensão conflitiva entre ambas as dimensões, e mais se torna visível seu tratamento unilateral, interditando o caminho para a harmonia efetiva e abrindo para o ideal. Nos arrazoados sobre *graça*, Schiller considera a beleza como “livre efeito natural”, ao qual a ideia da razão, como determinante da “técnica da

<sup>7</sup> As citações de Schiller serão feitas a partir da edição W. Riedel (cf. Schiller 2004), segundo o padrão SW vol.: pág. A tradução das citações é de minha responsabilidade.

<sup>8</sup> As anotações são de um dos ouvintes, Christian Friedrich Michaelis, cf. SW 5: 1021-1041.

construção humana”, jamais pode “*conferir*, mas apenas *permitir* beleza” (SW 5: 440). Apesar do belo não se basear sobre nenhuma característica do objeto relativa à razão, para Schiller o belo agrada à razão. É ela, portanto, que deve ser promovida, ao mesmo tempo elevando os homens pela educação de sua sensibilidade para a moral. Ao tornarem-se objetos da razão, “as aparências podem expressar ideias” (SW 5: 441), distinguindo-se na relação com a razão os modos da perfeição e da beleza: na perfeição, a razão encontra seu conceito objetivamente na aparência, servindo-lhe a ideia para dar explicação da possibilidade do objeto; na beleza, a razão “*torna* o que é dado na aparência, independentemente do conceito [da razão], uma expressão do mesmo e, portanto, trata algo meramente sensível de modo suprassensível” (SW 5: 442). Se, por um lado, é possível limitar o belo objetivamente a meras condições naturais e explicá-lo como efeito do mundo dos sentidos, por outro, pode-se deslocar o belo para o mundo inteligível através de um uso transcendente, pela razão, do efeito sensível. Para Schiller, “a beleza deve ser considerada cidadã de dois mundos, pertencendo a um [*i.e.*, o sensível] por *nascimento*, a outro [*i.e.*, o inteligível] por *adoção*; ela recebe sua existência na natureza sensível e *exige* sua cidadania no mundo da razão” (SW 5: 442). Nessa construção, Schiller situa o gosto entre o espírito e a sensibilidade, unindo-os em um “acordo feliz” que desperta o respeito da razão pelo material e a inclinação dos sentidos pelo racional, elevando intuições a ideias e transformando o mundo dos sentidos em “reino da liberdade” (SW 5: 442).

Já nessa formulação é possível perceber uma cláusula incontornável na unificação schilleriana: o sensível deve ser elevado ao racional para a realização do racional. O acordo feliz é favorável à razão que deve produzir uma inclinação pela liberdade na sensibilidade, que só assim obtém seu respeito. Em outras palavras, Schiller reivindica o sentimento de respeito pela sensibilidade que, em Kant, encontra-se contingentemente exposta ao sentimento de prazer e desprazer, enquanto o respeito pela lei moral é necessário para a faculdade de desejar. Para Schiller, “a perfeição ética do homem só pode explicar-se a partir da participação de sua inclinação em seu agir moral” (SW 5: 464). Seguindo essa premissa, ele também advoga à época uma “utilidade moral de costumes estéticos”.<sup>9</sup> Para o sujeito, a relação entre ideia e o correspondente sensível no objeto deve

---

<sup>9</sup> Cf. do ensaio homônimo: “em almas esteticamente refinadas há ainda uma instância que não raro substitui a virtude onde ela falta, e a promove onde ela existe. Essa instância é o gosto” (SW 5: 784). A motivação de Schiller é dada por Kant, que apesar de seu rigorismo admite a relevância formativa do gosto em seus arrazoados sobre a relação analógica do belo com a moralidade: “o gosto torna possível uma espécie de



ser tal que instigue a razão a agir segundo suas leis próprias. Se em Kant o respeito pela lei é objetivo, em Schiller a correspondência subjetiva entre razão e sensibilidade é um móbil para o agir racional. Mas isso não retira o momento da sensibilidade da subordinação ao rigorismo moral já formulado por Kant. A beleza é para Schiller a exposição de ideias morais, e por isso também a beleza do ser humano é pensada por Schiller como “*expressão sensível de um conceito da razão*”; uma beleza que sobressai, em relação às demais, por receber um “sentido suprassensível na representação” (SW 5: 443). Esse sentido viria da graça como beleza da forma sob influência da liberdade: “a graça é sempre apenas a beleza da *forma movida por liberdade*”, ao passo que movimentos “*pertencentes apenas à natureza*” (SW 5: 447) são belos, mas não graciosos. Schiller reconhece o limite teórico que não permite atribuir liberdade à natureza, de modo que a liberdade na aparência é apenas uma “*concessão por parte do espírito*”, e a graça um “*favor que o ético mostra ao sensível*” (SW 5: 459).<sup>10</sup>

A análise schilleriana do belo vai até o ponto em que não é possível abdicar do caráter ideal da união entre razão e sensibilidade. Ao introduzir o conceito de *dignidade* como expressão de uma “disposição sublime”, ele reconhece que a concordância íntima entre as naturezas racional e sensível é uma “mera ideia, à qual [o homem] pode se esforçar com vigilância contínua, mas jamais pode alcançá-la mesmo mediante todos os esforços” (SW 5: 470). Como o impulso natural (*Naturtrieb*) corresponde à necessidade do que ocorre na natureza, mesmo o arbítrio é permeado pelas determinações naturais necessárias, e não resta alternativa a considerar a unificação da humanidade como um ideal almejado, ao qual nos aproximamos pelo aprimoramento ético-estético. As tentativas de união da perspectiva da dignidade transitam no terreno do sublime e

---

transição do atrativo sensível ao interesse moral habitual, sem um salto muito violento, na medida em que representa a imaginação, mesmo em sua liberdade, como determinável para o entendimento de maneira conforme a fins, e ensina a encontrar uma livre satisfação em objetos dos sentidos mesmo quando não há um atrativo sensível” (AA 5 KU §. 59: 354).

<sup>10</sup> É preciso notar que Schiller avança um pouco o aspecto desse acordo na direção da sensibilidade. Assim, a graça teria lugar quando o espírito se manifestasse na natureza sensível sem colidir com as exigências da sensibilidade. Na relação do homem com a razão, a beleza aparece na harmonia, sem coerção, dos impulsos sensíveis com as leis racionais, fomentando a unidade do ser humano consigo mesmo: “o estado do ânimo no qual *razão e sensibilidade* – dever e inclinação – *concordam* é a condição sob a qual sucede a beleza do jogo” (SW 5: 463). Como ser racional sensível, o homem pode e deve ligar prazer e dever, pode e deve procurar unificar a razão de modo mais íntimo com seu ser. O espírito não pode dominar sem que a natureza reaja com força. Com efeito, o homem observa muito mais o princípio moral se para isso não precisa suprimir a sensibilidade. A confluência de moral e sensibilidade aponta para a unificação harmônica de seus princípios como *o selo da humanidade perfeita*: “chama-se *bela alma* quando o sentimento ético de todas as sensações do homem chegou a um tal grau que é permitido entregar, sem reservas, a condução da vontade ao afeto” (SW 5: 468). A bela alma sela a concordância do caráter ético inteiro, onde dever e natureza se harmonizam na aparência e permitem a manifestação da liberdade.

esbarram na intransigência da natureza racional, que pelo viés da graça ao menos podia ser minimizada, embora também ali se cuidasse da beleza como expressão do suprassensível, *i.e.*, do racional, *no* sensível (cf. SW 5: 443). Nas tentativas seguintes de conciliação, Schiller procede sempre de modo dicotômico: onde a vontade tem a prerrogativa e a sensibilidade apenas a segue, não deve haver rigor, mas indulgência; ao contrário, onde a ação surge do impulso, a incumbência da vontade é intervir sem indulgência, de modo que sua autonomia se mostre pela resistência. Essa “lei da relação de ambas as naturezas no homem” (SW 5: 477) anula a possibilidade de união harmônica, e quem tem a prerrogativa é a natureza racional. A dignidade não combinaria com o ideal da humanidade perfeita, porque nele não há conflito, mas concordância harmônica do ético com o sensível. A dignidade torna visíveis os limites entre o sujeito particular e a humanidade universal, e a resistência que o sujeito mostra diante de inclinações e do sofrimento é o testemunho da existência de uma natureza suprassensível, na qual se funda o empenho pela realização do ideal de união da humanidade. Na dignidade, há ação do ético sobre o sensível, mas não há graça: “aqui vale em geral a lei segundo a qual o homem deveria fazer com graça tudo o que ele pode executar nos limites de sua humanidade, e com dignidade tudo o que ele só pode realizar superando sua humanidade” (SW 5: 479).

Embora a perspectiva oscile com as *Cartas sobre educação estética do homem*<sup>11</sup>, os esforços de *Graça e dignidade* para superar os limites subjetivos da estética kantiana não logram unificar harmonicamente a natureza humana sem lesar o sensível, pois sempre se empenham por uma unificação via aprimoramento estético em direção à moralidade, servindo a beleza como meio de transformação da lei moral em inclinação. Por um lado, se há em Kant o desenho de uma tripartição da experiência estética entre o *belo natural*, como forma da finalidade de um objeto sem a representação de um fim (Cf. AA 5 KU §. 17: 236) e que apraz sem conceito (cf. AA 5 KU §. 9: 219), o *belo artístico*, como expressão de ideias estéticas<sup>12</sup>, e o *sentimento do sublime*, como manifestação da

<sup>11</sup> Cf. a *Sexta Carta*: “é portanto falso que a configuração das forças isoladas torna necessário o sacrifício de sua totalidade; e mesmo que a lei da natureza se esforce por isso, depende de nós reestabelecer em nossa natureza, através de uma arte mais elevada, essa totalidade que foi destruída pelo artifício (*Kunst*)” (SW 5: 588). Em vez de fazer a sensibilidade se submeter à razão através da beleza, Schiller pensa na elevação de uma natureza inicial, em si harmônica, a um nível cultural superior da humanidade. Sobre isso, cf. Waibel (1997: 47).

<sup>12</sup> O belo natural também expressa ideias estéticas, com a diferença de que nele essa expressão é comunicada pela “mera reflexão sobre uma dada intuição, sem o conceito do que o objeto deve ser”, ao passo que no belo artístico “a ideia tem de ser ocasionada por um conceito de objeto” (cf. AA 5 KU §. 51: 320). Cf. também AA 5 KU §. 48: 311: “uma beleza natural é uma *coisa bela*; a beleza artística é uma *representação bela* de uma coisa. Para julgar uma beleza natural enquanto tal não preciso ter antes um conceito da coisa

moralidade no sujeito, por outro, pode-se afirmar que Schiller desfaz os limites entre o belo artístico e belo natural ao entender a beleza, em geral, como liberdade na aparência<sup>13</sup>, ao mesmo tempo que introduz na arte, com o conceito de dignidade, também o sentimento do sublime – especialmente na arte dramática, da qual o próprio Schiller é mestre. São dois movimentos que, no entanto, mantêm a distinção kantiana entre belo e sublime com o par *graça* e *dignidade*. Mas, mesmo na graça, é possível dizer que a beleza natural se eleva a um nível de expressão do suprassensível. Em Kant, o mesmo ocorreria primordialmente no sentimento do sublime, embora quanto a isto resida uma ambiguidade em seu conceito de ideias estéticas.<sup>14</sup> Nessa malha intrincada, o passo além de Kant que, para Hölderlin, Schiller não chega a completar, teria de perfazer uma unificação efetiva, e não projetada, da experiência humana. A unificação deveria valer tanto da perspectiva do belo em geral e da desarmonia que desperta a razão no sublime, quanto da união entre razão e sensibilidade na experiência sensível da *ideia* de beleza.

#### 4 A função do *Fedro*

Em suas “ocupações estético-kantianas” (StA 6: 126), Hölderlin certamente pôde vislumbrar a complexidade e o alcance das ideias estéticas, e não apenas no que diz respeito à definição kantiana do belo artístico, mas sobretudo quanto à possibilidade de associar simbolicamente o belo à moralidade.<sup>15</sup> Embora Schiller também se sirva desse expediente, ele não lança mão das ideias estéticas, ao passo que Hölderlin provavelmente

---

que o objeto deveria ser, ou seja, não preciso conhecer a finalidade material (o fim); a mera forma apraz por si (...). Se o objeto é dado como um produto da arte e deve, enquanto tal, ser declarado belo, então, uma vez que a arte sempre pressupõe um fim na causa (e sua causalidade), tem de ser posto, como fundamento, um conceito do que a coisa deve ser; e, na medida em que a perfeição da coisa é a concordância do diverso nela com a sua determinação interna como fim, é preciso que, no julgamento da beleza artística, a perfeição da coisa seja levada ao mesmo tempo em conta, algo que não está absolutamente em questão no julgamento de uma beleza natural”.

<sup>13</sup> No *Kallias*, Schiller afirma que, apesar de separar adequadamente o lógico do estético com seu conceito de beleza sem finalidade, Kant perde o conceito de beleza, na medida em que ela “se mostra em seu maior esplendor quando supera a natureza *lógica* de seu objeto” (SW 5: 395). Essa superação é entendida como exteriorização da liberdade.

<sup>14</sup> Na explicação do gênio pela faculdade de ideias estéticas, Kant considera que o padrão de julgamento do belo artístico deve ser a “mera natureza do sujeito” que “dá a regra à arte”, o que corresponde ao “substrato suprassensível de todas as suas faculdades, pelo qual o último fim dado pelo inteligível em nossa natureza é fazer todas as faculdades de conhecimento concordarem” (AA 5 *KU* §. 57: 344). Portanto, também no belo artístico, essa dimensão suprassensível subjetiva é (universalmente) comunicável.

<sup>15</sup> Cf. AA 5 *KU* §.59: 351-54. Sobre o horizonte moral das ideias estéticas, cf. Zuidervaart (2003: 199-208). Beckenkamp (2017a: 408-410) reconhece a circunscrição das ideias estéticas ao aspecto moral como um dos déficits históricos do conceitualismo kantiano, de modo que uma concepção da produção artística como “técnica de expressão de ideias estéticas” é um tópico inexplorado por Kant.

tenha percebido nelas um potencial que não é afirmado diretamente por Kant: as ideias estéticas, como imagens sem conceito, poderiam valer como uma espécie de expressão ou apresentação intuitiva indireta de ideias da razão enquanto conceitos sem imagem, deslocando para o aparente (*Anscheln*) sua realidade objetiva indemonstrável. Com isso, abre-se um campo de associações no qual o belo finalmente pode figurar – e não apenas em sentido estritamente estético (Schiller) – ao lado da ideia racional mais cara a todos os que então se ocupavam de filosofia e que assistiam, a distância, à Revolução Francesa: a ideia de liberdade.

Ora, nessa constelação seria necessário reivindicar também a beleza para a imagem sem conceito pensada na *ideia* estética. Por si, a carta a Neuffer não é o suficiente para formular a exigência de uma unificação concreta mediante a ideia de beleza, especialmente porque nela ainda não se encontra a referência específica ao elemento do *Fedro* que a promove e que servirá a Hölderlin para a apresentação do conceito de beleza na penúltima versão de *Hipérion*, escrita em Nürtingen no segundo semestre de 1795. Mas no que diz respeito aos desafios que a formulação de Hölderlin propõe, é possível situar já em fins de 1794 o que será o foco também das versões ienenses de *Hipérion*. Se Kant compreende os dois momentos fundamentais da estética como oriundos de sentimentos distintos, o da harmonia e o da desarmonia das faculdades em vista de sua finalidade subjetiva, a compreensão de Hölderlin situa o belo diretamente no mundo racional como harmonia e liberdade, o que faz de desarmonia e necessidade apenas faces parciais da beleza, que estão a seu modo vinculadas à aparência sensível. Precisamente sobre isso, Franz (2012: 85-86) levanta a hipótese de que a menção ao *Fedro*, na carta a Neuffer, teria por objeto uma passagem específica do diálogo de Platão sobre o conceito de beleza, onde ele não é pensado apenas esteticamente, mas carregado de sentido metafísico e ontológico. Em seu discurso a Fedro sobre a reminiscência (*anámnēsis*) das ideias, Sócrates adverte que o delírio (*manía*) diante da beleza terrena desperta na alma a “lembrança da verdadeira beleza” (*Fedro* 249d)<sup>16</sup>, ao passo que o mesmo não ocorre tão facilmente em relação às demais ideias contempladas como “verdadeira realidade”:

Em relação à justiça, à temperança e tudo o mais que a alma tem em grande estima, as imagens terrenas são de todo em todo privadas de brilho; com órgãos turvos e, por isso mesmo, com assaz dificuldade, é que as poucas pessoas que se aproximam das imagens conseguem reconhecer nelas o gênero do modelo original. Porém a Beleza era muito fácil de ver por causa do brilho peculiar, quando, no séquito de Zeus, tomando parte no coro dos bem-aventurados e os demais no de outra divindade, gozávamos do espetáculo

<sup>16</sup> Citado segundo a paginação padrão (cf. Platão 2011).

dessa visão admirável. (...) de volta para a terra, apreendemo-la em todo o seu resplendor por meio do nosso mais brilhante sentido (*Fedro* 250b, 250d).

De acordo com isso, a beleza é entre as ideias a única imune à separação (*chōrismós*) entre os arquétipos celestes inteligíveis e as cópias terrenas sensíveis, e sua presença sensível suscitaria imediatamente a lembrança da ideia verdadeira. Embora, na versão final de *Hipérion*, Hölderlin mantenha de modo crucial a dimensão da memória na recuperação da unidade perdida, e portanto observe a distância em relação a algo passado, em sua concepção de Iena ele modifica essa dinâmica da rememoração ao considerar que a beleza já se encontra presente como *ser*, sem distância, na penúltima versão de *Hipérion* (cf. StA 3: 237).<sup>17</sup> Na perspectiva apresentada a Neuffer, o conceito de liberdade motivaria o acoplamento desse elemento platônico ao pensamento kantiano, cujo substrato inteligível é de estrutura inteiramente distinta do conhecimento objetivo, e contém um tipo de certeza prática que faz tomar por efetivos tanto a liberdade e sua lei (o *fato* kantiano da razão), quanto o que nela é pensado como ideia.<sup>18</sup> Assim, na experiência estética, o tipo de saber que se revela na unidade sensível-inteligível da beleza corresponde ao status da certeza encontrada na efetividade da lei moral da liberdade, ao lado do que é pensado em sua ideia. Com isso, a lei kantiana da liberdade adquire um estofo que ela não possui em vista de sua formalidade estrita, abrindo-se uma perspectiva que, segundo Henrich (2004: 272-273), mantém a liberdade como ideia, constituindo-se simultaneamente um saber oriundo da consciência da mesma, e reivindica uma explicação adequada sobre como as ideias da razão estão presentes para nós e interferem em nossa vida.

Para bem situar a correção da hipótese de Franz, a versão métrica de *Hipérion*, escrita em Iena, fornece a sustentação necessária. Nela, Hölderlin narra o encontro de Hipérion com um sábio estrangeiro que lhe revela suas concepções de beleza, consciência e amor, com as quais o narrador concorda. Ao apresentar sua tese sobre a origem da consciência, o sábio faz uma referência evidente ao *Banquete* e lança mão de um topos que se encontra no *Fedro*. Depois de Hipérion afirmar que teria visualizado o segredo da lição, o sábio prossegue:

<sup>17</sup> Sobre isso, a hipótese que defendo, mas não pretendo nem posso desenvolver aqui, é de que, no *Hipérion*, o momento fundante da recuperação da unidade perdida na memória é o da diferença, não o da distância.

<sup>18</sup> Henrich (2004: 271) aponta para o fato de que Kant jamais chegou a explicar satisfatoriamente o status da certeza dessa “metafísica fundada praticamente”, remetendo-se à compreensão fichteana da certeza da liberdade como inerente à ação ética. Cf. também Henrich (2004: 800, nota 163).

[...] Quando nosso espírito [...]  
 [...] Perdeu-se do voo livre  
 Dos celestiais e, em direção à terra,  
 Curvou-se do éter, e com o excesso  
 A pobreza se acasalou, nasceu  
 O amor. Isso aconteceu no dia  
 Em que Afrodite emergiu dos mares.  
 No dia em que começou o belo mundo  
 Para nós, começou a escassez  
 Da vida e trocamos a consciência  
 Por nossa pureza e liberdade. (StA 3: 193)

Hölderlin elabora nesses versos uma teoria da consciência finita ilustrada no mito do nascimento de Eros, narrado no *Banquete*. Mas o sábio relata *pari passu* a queda do espírito, do “éter em direção à terra”, em alusão à passagem do *Fedro* em que Platão apresenta a alegoria da parolha de cavalos (*Fedro* 245c-250c). Na parte central desse diálogo, o personagem de Sócrates inicia a narrativa sobre a imortalidade da alma e, em seguida, por tratar-se de assunto “divino” e inacessível à linguagem humana, recorre à alegoria como imagem humanamente acessível sobre a “realidade” da alma. Assim, narra-se o passeio dos deuses pela região supraceleste conduzidos por cavalos alados, nobres e distintos em relação aos de uma parolha comum, na qual um é excelente e outro não, dificultando a condução das rédeas (cf. *Fedro* 246b). A alma assemelha-se a esses cavalos: perfeita e alada, voa nas alturas e domina o mundo, mas “vindo a perder as asas, é arrastada até bater em alguma coisa sólida, onde fixa a moradia e se apossa de um corpo na terra, que pareça mover-se por si mesmo, em virtude da força própria da alma” (*Fedro* 246c). Nas alturas, Zeus marcha com o carro alado seguido dos demais deuses em “evoluções no interior do céu” (*Fedro* 247a), subindo depressa até seu “vértice” e atravessando para o outro lado, para a região onde “contemplam a justiça em si mesma, a temperança, o conhecimento do que verdadeiramente existe” e retornam para sua morada no interior do céu (cf. *Fedro* 247d-e). Guiadas por cavalos inferiores, as almas humanas não acessam a região acima do céu, mas dividem-se entre aquelas que mais se esforçam na ascensão, a ponto de vislumbrarem o que há do outro lado; aquelas que tentam, mas precisam cuidar dos cavalos e perdem de vista muitas “essências”; e finalmente as que desejam subir, mas caem por falta de força: “depois desse trabalho insano, todas voltam sem terem conseguido contemplar a realidade e, uma vez dali afastadas, alimentam-se apenas com a opinião” (*Fedro* 248b). Nesses diversos movimentos, o que resta da experiência é a *reminiscência* da vista do verdadeiro, sendo o filósofo o amante da beleza e da verdade, entre os homens, e também aquele que dá

asas ao pensamento para conhecer as coisas por meio da memória das ideias, bastando para isso o despertar do amor no belo sensível.

Ora, precisamente nessa passagem encontra-se a inseparabilidade da ideia da beleza (cf. *Fedro* 250b) e da beleza terrena como um ponto nodal que poderia servir ao ensaio de Hölderlin sobre as ideias estéticas kantianas. Com o verso do “voo livre dos celestiais” da versão métrica de *Hipérion*, confirma-se a centralidade da ideia de beleza que, no *Fedro*, unifica o racional e o sensível e constitui tanto a estrutura do ideal quanto a do real, justamente por não conhecer a cisão constitutiva entre o ideal e seu aparecimento. Assim, a beleza platônica retomada por Hölderlin figura como o principal candidato para o referente das ideias estéticas kantianas.

## 5 Hölderlin: imaginação, beleza e liberdade

Mas há uma fonte adicional, da lavra do próprio Hölderlin, que ensaia um outro vínculo: o entre imaginação e liberdade. Trata-se do fragmento *Sobre a lei da liberdade*, contemporâneo da carta<sup>19</sup> e já reivindicado como a tentativa de Hölderlin de fundar uma estética antes de Iena, em Waltershausen, embora em nenhum momento mencione os conceitos de beleza e de arte, ou mesmo refira-se ao domínio estético. Sem entrar em detalhes da interpretação do viés estético do fragmento<sup>20</sup>, é suficiente aqui apontar o lugar central ocupado pela liberdade na tarefa de uma unidade da experiência humana. Diz Hölderlin:

Há, na verdade, um estado natural da imaginação que tem algo em comum, a ausência de lei, com aquela anarquia das representações que o entendimento organiza, mas que talvez precise ser diferenciado em relação à lei pela qual deve ser organizado.

Eu entendo por esse estado natural da imaginação, por essa ausência de lei, a ausência de lei moral, por essa lei a lei da liberdade. (StA 4: 211)

Na anarquia habitual das representações, a imaginação é considerada em e para si, e é capaz de organização pelo entendimento mesmo sob essa ausência de lei especificamente tratada no fragmento: “por essa ausência de lei, [entendo] a lei da liberdade”. A passagem sugere dois estados naturais: o primeiro tem a ver com a anarquia de representações, o segundo “precisa ser diferenciado em relação à lei [da liberdade]”. No segundo estado, segue Hölderlin, a imaginação não é mais considerada por si, mas

<sup>19</sup> Cf. Schmidt (2008: 1227). Beissner sugere que tenha sido escrito o mais tardar em novembro de 1794, cf. StA 4: 400-401.

<sup>20</sup> Sobre isso, cf. Strack (1976: 43-106).

“em conexão com a faculdade de desejar (*Begehrungsvermögen*)” (StA 4: 211). Em e para si, a faculdade da imaginação é considerada teoricamente, portanto, sob as leis do entendimento. Como Hölderlin distingue entre esse estado e o da conexão com o desejo, as leis do entendimento não valem para o segundo. Seguindo esse arranjo, Hölderlin estabelece três hipóteses possíveis de unificação (ao fim, frustrada) da totalidade da experiência humana:

Naquela anarquia das representações, onde a imaginação é considerada teoricamente, era na verdade possível uma unidade do múltiplo, uma ordenação das percepções, mas apenas por acaso. Nesse estado natural da fantasia, onde ela é considerada em conexão com a faculdade de desejar, a conformidade à lei era na verdade possível, mas apenas por acaso.

Há um lado da faculdade de desejar empírica, a analogia do que se chama natureza, que é o mais notável, onde o necessário parece se irmanar com a liberdade e o sensível com o sagrado, uma inocência natural que poderia chamar-se de moralidade do instinto, e a fantasia sintonizada com a mesma é celestial.

Mas esse estado natural depende de causas naturais.

É mera sorte estar assim disposto. (StA 4: 211)

Sem conexão com a liberdade, a imaginação solta é capaz de unificar o múltiplo das percepções apenas por acaso; também no “estado natural da fantasia” em relação ao desejo, a conformidade à lei moral é ainda mero acaso. Em analogia com a natureza, o lado empírico do desejo é pensado como uma espécie de “inocência natural” ou “moralidade do instinto”, em que finalmente liberdade e necessidade estariam unidas: novamente, esse estado natural é “mera sorte”. Descartando essas hipóteses, Hölderlin considera que é somente sob a *lei da liberdade* que a faculdade de desejar se une à fantasia e assim estabelece “um estado fixo” (StA 4: 211): “a lei da liberdade *ordena*, sem qualquer consideração pela ajuda da natureza”, e por isso ela se manifesta como “punitiva” (cf. StA 4: 212). Segundo o fragmento, a moralidade não pode ser confiada à natureza, pois a legalidade produzida pela última não alcançaria solidez, restando sempre bastante incerta e variável no tempo e nas circunstâncias.

Para a discussão que aqui nos interessa, é possível notar uma reconfiguração das relações entre imaginação e entendimento, entre imaginação e razão, que Hölderlin substitui pela faculdade de desejar e propõe um vínculo que não se encontra em Kant. Retomando a teoria estética kantiana aplicada ao ânimo, temos o seguinte quadro: a relação harmônica entre imaginação e entendimento corresponde ao juízo de gosto sobre o belo; a relação desarmoniosa entre imaginação e entendimento, em favor da imaginação, corresponde à disposição do ânimo diante de uma ideia estética; e a relação entre razão e imaginação, em favor da razão, desperta o sentimento do sublime. Ora, o fragmento de



Hölderlin trabalha três níveis: a relação teórica entre imaginação e entendimento, que na organização do múltiplo corresponde às condições do conhecimento em geral; a relação prática entre imaginação e desejo, cuja conformidade à lei corresponde à moralidade; a relação igualmente prática do desejo, pensado analogamente como natureza, com a imaginação, cuja concordância “celestial” poderíamos compreender na proximidade da *liberdade na aparência* schilleriana. Mesmo essa, para Hölderlin, é contingente. Portanto, a tentativa especulativa de uma união da imaginação com a faculdade de desejar *sob a lei da liberdade* corresponderia a uma união necessária para um estado fixo que se igualaria ao da moralidade do instinto. O desejo, submetido à razão na vigência da lei da liberdade, encontraria em sua harmonia com a imaginação, igualmente sob a liberdade, o ponto em que “o necessário e a liberdade, o sensível e o sagrado” (StA 4: 211) não apenas *parecem* se irmanar, como *de fato* encontram-se unidos.

Ora, como a liberdade é uma ideia da razão, e como sua representação só teria lugar indiretamente numa ideia estética, podemos perceber que essa união especulativa se associa aos elementos pensados por Hölderlin em seu plano de ensaio comunicado a Neuffer. O vínculo do programa da carta com *Sobre a lei da liberdade* estaria, assim, na principal nota das ideias estéticas: sua matéria é propriamente a representação sem conceito e, segundo aponta Strack (1976: 109), corresponderia a um “livre desenvolvimento da imaginação”<sup>21</sup>, ou seja, a uma conexão entre imaginação e liberdade. Com a reivindicação do conceito de liberdade para essa organização da imaginação, a imagem sem conceito da ideia estética novamente preenche a lacuna estrutural entre imaginação e razão, afinal a ideia estética retira sua força semântica justamente do vínculo analógico com as ideias da razão, das quais, portanto, ela pode ser apresentação indireta. Isso permite que a ideia de liberdade situe-se, como a ideia de beleza platônica, no limite entre o sensível e o inteligível, em função de sua peculiar certeza prática. Assim, o livre desenvolvimento da imaginação, para além do acordo com as condições limitantes do entendimento, não significa uma espontaneidade anárquica, mas uma exigência de base consistente para a estética.

---

<sup>21</sup> No mesmo local, Strack diferencia nas ideias estéticas kantianas a matéria ou ‘estofo’ (desenvolvimento livre da imaginação), a vivificação (concordância final com o entendimento) e ausência de conceitos (a não participação da atividade do entendimento no jogo estético).

## 6 No limite das ideias estéticas

Em vista desses elementos, é possível agora ensaiar uma abordagem da almejada simplificação da estética kantiana. Na divisão geral da crítica da faculdade do juízo estético, Kant estabelece um paralelismo entre belo e sublime do ponto de vista dos tipos de finalidade do juízo de gosto:

A receptividade de um prazer a partir da reflexão sobre as formas das coisas (tanto da natureza como da arte) não designa apenas, contudo, uma finalidade dos objetos em relação à faculdade de julgar reflexionante no sujeito (segundo o conceito da natureza), mas também, inversamente, uma *finalidade do sujeito em vista dos objetos segundo sua forma – e mesmo sua deformação – a partir do conceito de liberdade*. E assim acontece que o juízo estético não se refira apenas ao belo, como juízo de gosto, mas também ao sublime, como um juízo originado em um *sentimento do espírito*, de modo que essa crítica da faculdade de julgar estético tem de ser desmembrada nessas duas partes principais. (AA 5 KU: 192, grifos meus)

Vimos que, na produção de ideias estéticas, o *espírito* é o princípio vivificante, e de sua perspectiva o ajuizamento estético dos objetos, naturais ou artísticos, remonta à própria finalidade (moral) como sujeito. Por isso, já o próprio belo (artístico) é capaz de satisfazer as condições de manifestação da natureza ética do ser humano, afinal a “beleza em geral (quer seja a da natureza ou da arte) é expressão de ideias estéticas” (AA 5 KU §. 51: 320). Aqui entraria uma dupla simplificação, que é simultaneamente diversificada na diferenciação estética dos momentos da manifestação do suprasensível (o ético) entre belo e sublime. Vimos também que a aproximação do belo ao sublime funda-se na correlação indireta entre ideias estéticas e ideias da razão (liberdade), em que o conceito sem objeto da última encontraria na imagem sem conceito das primeiras uma representação adequada. Quando produz uma imagem original que dá o que pensar sem conceito, o artista provoca no ânimo o arranjo das faculdades que ora se encontram numa disposição subjetiva que julga o objeto como belo, se o arranjo for o jogo livre entre imaginação e entendimento, ora se colocam na disposição subjetiva que julga o objeto como sublime, se o mesmo se der entre imaginação e razão com a manifestação da liberdade na superioridade moral. Essa mesma relação é refletida em *Sobre a lei da liberdade*, embora a *razão* apareça como *faculdade de desejar*. Da perspectiva da finalidade subjetiva, como afirma Kant, belo e sublime, por vias distintas, produzem o mesmo estado do ânimo diante da ideia de liberdade: tanto na harmonia do livre jogo entre entendimento e imaginação, condizente com as condições do conhecimento em geral, quanto na desarmonia entre razão e imaginação, condizente com as condições do respeito à lei moral, o estado subjetivo tem a ocasião de experimentar efetivamente a ideia

de liberdade, como uma espécie de espelho ou reflexo da própria razão que, como a beleza, podemos “apreender em todo o seu resplendor por meio do nosso mais brilhante sentido” (*Fedro* 250d). Assim, como afirma Henrich (2004: 275), “o passo além do limite kantiano permite que no domínio do sensível apareça um reflexo do mundo racional”.

Dessa forma, também é possível rever a manutenção schilleriana da distinção kantiana entre belo e sublime por meio dos conceitos de graça e dignidade. Com a expressão da beleza enquanto ideia presente, dissolve-se a dicotomia entre uma liberdade suprassensível e uma liberdade que *aparece*. Pois quando Schiller postula seu conceito de liberdade na aparência, ele tem em mente as manifestações humanas em que “uma ação segundo a lei da razão é bela por parecer como se ocorresse por inclinação e sem qualquer coerção” (SW 5: 1037). De fato, a liberdade em sentido kantiano diz respeito à observância da lei moral, não importando se a sensibilidade é favorável à razão; em Schiller, o fenômeno da beleza harmoniza duas naturezas distintas por princípio, segundo a necessidade e segundo a liberdade. Para ele, a beleza tem lugar quando a necessidade parece liberdade. Ora, com a beleza pensada por Hölderlin, esse conflito entre liberdade e natureza desaparece como separação e passa a ser considerado como diferenciação: não se trata de fazer o sensível concordar com o inteligível, mas de reconhecer que o inteligível já está presente, sem distância, apenas contido de modo diferenciado no sensível, bastando ao poeta (artista, gênio) dar expressão a essa presença diferenciada e coincidência invisível, que exige o esforço de reconhecimento da unidade pelo ânimo disperso nos diversos tipos de arranjo entre suas faculdades.

Por fim, a título de nota, a experiência estética também estará no centro do fragmento *O mais antigo programa de sistema do idealismo alemão* (1796-97), cuja redação, embora a grafia seja comprovadamente de Hegel, foi concebida na proximidade da concepção de Hölderlin, quando ambos se encontravam na região de Frankfurt:

[...] a ideia que unifica todas, a ideia da beleza, a palavra tomada no sentido superior, platônico. Estou convencido de que o ato supremo da razão, na medida em que ela abarca todas as ideias, é um ato estético, e que *verdade* e *bondade* estão irmanadas apenas na *beleza*. (StA 4: 298)

A manutenção dessa perspectiva em Frankfurt fala em favor da consistência da convicção quanto à centralidade da experiência da beleza, quando o conceito de razão de Hölderlin articula-se então a partir do conceito de liberdade kantiano, situando-se a união efetiva do substrato suprassensível com o sensível na origem comum de beleza e

liberdade, e não na mera analogia do belo com a moralidade, estabelecida por Kant, ou mesmo na cidadania adotiva da beleza no mundo racional, reivindicada por Schiller.

## Referências bibliográficas

- BECKENKAMP, Joãozinho. *Introdução à filosofia crítica de Kant*. Belo Horizonte: UFMG, 2017a.
- \_\_\_\_\_. Sobre a objetividade do belo entre Kant e Hölderlin. *Revista Estética e Semiótica*, v. 7, n. 2, 2017b, p. 1-10.
- FRANZ, Michael. *Tübinger Platonismus. Die gemeinsamen philosophischen Anfangsgründe von Hölderlin, Schelling und Hegel*. Tübingen: Francke Verlag, 2012.
- HENRICH, Dieter. *Der Grund im Bewußtsein. Untersuchungen zu Hölderlins Denken (1794-1795)*. 2. ed. Stuttgart: Klett-Cotta, 2004.
- HÖLDERLIN, Friedrich. *Sämtliche Werke* (Große Stuttgarter Ausgabe, StA). Editado por Friedrich Beissner, Adolf Beck e Ute Oelmann. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 1943-1985.
- KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade de julgar*. Petrópolis/Bragança Paulista: Vozes/Ed. São Francisco, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften*. Berlin: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften, 1900.
- \_\_\_\_\_. *Kritik der praktischen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1974a.
- \_\_\_\_\_. *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1974b.
- PLATÃO. *Fedro*. 3. ed. Belém: Edufpa, 2011.
- SANTINI, Barbara. Hölderlin e le idee estetiche. *Riflessioni su un progetto mai realizzato. Aisthesis. Rivista on-line del Seminario Permanente di Estetica*, v. III, n. 1, 2010, p. 57-63.
- SCHILLER, Friedrich. *Sämtliche Werke* (SW). Editado por Wolfgang Riedel. Munique: dtv; Munique/Viena: Carl Hanser Verlag, 2004.
- SCHMIDT, Jochen. Zu Text und Kommentar. In: SCHMIDT, Jochen (Hrsg.). *Friedrich Hölderlin Sämtliche Werke und Briefe*, v. 2. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, 2008, p. 925-1090.
- STRACK, Friedrich. *Ästhetik und Freiheit. Hölderlins Idee von Schönheit, Sittlichkeit und Geschichte in der Frühzeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1976.
- VACCARI, Ulisses. Ideias estéticas e imaginação poética em Hölderlin. In: *Discurso*, n. 43, 2013, p. 19-50.
- WAIBEL, Violeta. Wechselbestimmung. Zum Verhältnis von Hölderlin, Schiller und Fichte. In: SCHRADER, Wolfgang H. *Fichte-Studien* 12. Amsterdam/Atlanta: Rodopi B.V., 1997, p. 45-69.
- ZUIDERVAART, Lambert. 'Aesthetic Ideas' and the Role of Art in Kant's Ethical Hermeneutics. In: GUYER, Paul (Ed.). *Kant's Critique of the Power of Judgement*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2003, p. 199-208.

*Recebido em 06 de julho de 2018  
Aceito em 23 de agosto de 2018*