

A liberdade em *A montanha mágica*

[Freedom in *The magic mountain*]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-883723401>

Thiago Henrique de Camargo Abrahão¹

Abstract: Amid the hilly landscape of the Swiss Alps, a sanatorium for respiratory diseases. The many coughs in long treatment do not have more serious commitments than following the usual mealtime and home schedule. Faced with this spatially stagnant and temporally hermetic medium of Thomas Mann's *The magic mountain*, freedom is muffled. We do not refer, of course, to the creative freedom of the German author, whose proof of grandeur is the novel itself, neither to the interpretative freedom of the reader, but to freedom –or rather its attenuation– problematized by the characters of this long history. This is the case of the young protagonist Hans Castorp, whose learning about the theme paradoxically occurs at the time of his stay in a place that hijacks his freedom. This is not only because the main character is unable to choose, without constraints, the values that underlie his choices, but also because this is hampered by the anomalous, or, according to the title, “magic” spatio-temporal situation of the mountain. How this problem is presented narratively, by means of some freedom indexes – that is, elements that modify the indeterminacy of the narrative, for the characters and the reader –, is what we want to present.

Keywords: literary theory; freedom; *The magic mountain*.

Resumo: Em meio à paisagem montanhosa dos Alpes suíços, um sanatório para doenças respiratórias. As muitas tosses ali em longo tratamento não possuem compromissos mais sérios que não sejam seguir o horário habitual das refeições e dos repousos. Diante desse meio espacialmente estagnado e temporalmente hermético de *A montanha mágica*, de Thomas Mann, a liberdade mostra-se amortecida. Não nos referimos, evidentemente, à liberdade criativa do autor alemão, cuja prova de grandeza é o romance em si, tampouco à liberdade interpretativa do leitor, mas à liberdade – ou, antes, sua atenuação – problematizada pelas personagens dessa longa história. É o caso do jovem protagonista Hans Castorp, cujo aprendizado a respeito do tema paradoxalmente ocorre durante sua estada num lugar que sequestra sua liberdade. Isso se dá não apenas porque a personagem principal é incapaz de eleger, sem constrangimentos, os valores que embasam suas escolhas, mas também porque isso é dificultado pela situação espaçotemporal anômala ou, segundo o título, “mágica” da montanha. Como essa problemática é apresentada narrativamente, por meio de alguns índices de liberdade – ou seja, elementos que modificam, para as personagens e para o leitor, a indeterminação da narrativa –, é o que queremos apresentar.

Palavras-chave: teoria literária; liberdade; *A montanha mágica*.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rua Cristóvão Colombo, 2265, Jardim Nazareth, São José do Rio Preto, SP, 15054-000, Brasil. E-mail: thabrahao@outlook.com. ORCID: 0000-0001-5137-6655



No início do século XX a humanidade assistiu à derrocada traumática da razão, cuja causa, desnecessário dizer, refere-se, dentre outros motivos, aos grandes avanços técnico-científicos, à quebra de paradigmas no campo das humanidades, ao progresso das comunicações e dos transportes, aos momentos de crise geopolítica e suas consequências bélicas. Nesse e em outros meios, enquanto importante barômetro das contradições histórico-sociais, a literatura participaria, com suas palavras ou com seus silêncios, da compreensão do homem no mundo e do mundo no homem.

Isso seria possível porque qualquer fazer artístico, como qualquer realização cultural, está situado no tempo e no espaço e contribui para a formação de nossa subjetividade, integrando, portanto, o que há de humano no ser. Não por acaso, manifestações literárias como as oriundas do período modernista no campo romanesco provam que as inovações quanto à técnica narrativa – a fragmentação do sujeito, o fluxo de consciência, o tratamento subjetivo do tempo etc. – em alguma medida acompanham as transformações históricas em relação às quais o ser humano é (e está) sujeito. Não se trataria, evidentemente, de uma relação determinista, mas de uma influência recíproca entre a literatura (ou, de forma geral, a arte) e a existência humana – influência que será maior ou menor a depender do modo como o homem compreende sua existência e a expressão desta, artisticamente ou não. Nesse sentido, observamos que em contextos de exceção a resposta dada pela arte evidencia uma influência recíproca, cujo valor estético e também ético é fundamental para as ciências humanas e, por maior razão, para a humanidade.

Autores como Thomas Mann (1875-1955) ilustram esse fenômeno. Ao viver num dos períodos mais complexos e turbulentos da história europeia, com o registro de duas guerras mundiais cujo protagonismo germânico se deu no pior e mais hediondo dos sentidos, o escritor alemão registrou em sua literatura a relatividade do tempo e do espaço, a crise do sujeito, as contradições da história. Ora, se todo artista “é parte de um todo histórico e social maior”² (LUKÁCS 1969: 54), Mann soube fazer disso o pano de fundo de suas obras, passando de uma posição conservadora, ao longo da Primeira Guerra Mundial, para um engajamento humanista posterior, em defesa da República de Weimar – regime político estabelecido na Alemanha entre 1919 e 1933, tratando-se de uma democracia representativa semipresidencial –, e, já no período da Segunda Guerra

² “He [the artist] is part of a larger social and historical whole.” As traduções deste estudo são de minha responsabilidade.

Mundial, contrariamente ao regime nacional-socialista alemão. Tais manifestações públicas de um intelectual em defesa de suas ideias políticas, antes de comprometerem a arte de Mann, serviram-lhe como incitação para a procura de novas formas de narrar e de representar os movimentos e as contradições históricas de um mundo em crise desde o fim do século XIX. Como se verifica, “[a] literatura permite a Thomas Mann afirmar a liberdade, bem como a sua liberdade. Sua liberdade [...] mediante as perseguições e o exílio, a despeito da proibição de que seus livros são objeto” (DAYAN-HERZBRUN 1997: 80).

Para além de ensaios como *Considerações de um apolítico* (1918) e *O problema da liberdade* (1939), a produção romanesca de Mann é extensa, e nela podemos encontrar a mesma preocupação do autor para com sua época e sua arte. São obras, em suma, que definem o que é a arte literária para o escritor alemão, “‘estas brincadeiras muito sérias’, uma vez disse Goethe sobre o seu *Fausto*, e isso é a definição de toda arte, incluindo *A montanha mágica*”. E completa: “Mas eu não poderia ter feito piada e brincado sem antes ter vivido em uma humanidade sangrenta, sobre a qual me criei como artista livre”³ (MANN 1958: 12-13). Livre, apesar da perseguição e do exílio, Mann soube ver na arte o que ela é: um dos melhores meios para falar sobre a liberdade, pois esta quase se confunde com as próprias atividades criadora e leitora, para as quais ou a imaginação é tudo ou é pouco. Isso se dá porque a liberdade, como aqui a entendemos, diz respeito não apenas à possibilidade humana de fazer escolhas, mas sobretudo à possibilidade de escolher os valores que embasam tais escolhas, bem como à consciência intersubjetiva de suas implicações.

É o caso d’*A montanha mágica* – obra em que estão em jogo não apenas a saúde física da personagem, mas especialmente sua condição existencial –, ou, dentre outros, *Doutor Fausto* (MANN 1947), narrativa que, por meio da vida do músico Adrian Leverkühn, faz um paralelo artístico e filosófico com o contexto histórico-social europeu, sublinhando o caráter nulo de um fazer artístico quase solipsista, pouco disposto ou incapaz de considerar a importância do mundo exterior para a formação da vida interior dos indivíduos (e também o contrário). Assim, pela tragédia de seu protagonista podemos acompanhar a tragédia da própria sociedade europeia em meio a uma deterioração ética e

³ “»Diese sehr ernsten Scherze«, so spricht Goethe einmal von seinem Faust, und es ist dir Definition aller Kunst, auch des »Zauberbergs«. Aber ich hätte nicht scherzen und spielen können, ohne vorher seine Problematik in blutiger Menschlichkeit durchlebt zu haben, über die ich mich dann als freier Künstler erhob.”

estética da nação alemã. N’*A montanha mágica* há algo análogo, visto que “a elevação da montanha, em algum momento um símbolo da arte pura, agora é o símbolo daquele divórcio da arte em relação às realidades, principal característica social da arte alemã desde o classicismo de Weimar”⁴ (REED 1974: 272). Em Mann lemos as palavras de um escritor comprometido não apenas com a liberdade da técnica narrativa, mas, de igual modo, com a liberdade *tout court*, procurada e protegida por ser possibilidade de resposta ao homem como questão. Em lugar do divórcio da arte em relação à realidade, temos um compromisso a ser realizado a partir de uma exploração artística e original do mundo, capaz de sugerir as contradições e os conflitos da subjetividade humana por meio do próprio desafio técnico de transformá-la em narrativa.

Como *A montanha mágica*, muitas das obras de Mann se coadunam com o movimento modernista, cujas transformações profundas instituídas pela inovação formal seguem o radicalismo próprio de uma época conflitante, embora afoita por entender sua natureza. Se “[o] romance não é só mimese do mundo moderno mas também se pôs como seu instrumento cognitivo privilegiado” (MAGRIS 2009: 1026), a obra romanesca de Mann é moderna, dentre outros aspectos, por sua tentativa de romper com o passado e, vinculando-se ao presente, de questionar o futuro. Vemos, por conseguinte, que sua criação literária não comporta tão somente o âmbito da estética, mas se aproxima da ética ao apresentar perspectivas críticas para um mundo de ruptura e de valores em colapso. Ao escrever sob o viés de um realismo que soube explorar o “duplo processo – de simultânea afirmação e negação – da autonomia individual” (COUTINHO 2005: 89), o autor alemão conseguiu, como poucos, incitar a liberdade em prol de uma releitura crítica do mundo, e, nesse sentido, para o teórico húngaro Georg Lukács (1979: 58), “o que é real, ele seguirá até as raízes, mas nunca antecipará o futuro”⁵.

Ora, é o que temos n’*A montanha mágica*, narrativa sobre “um jovem singelo [que] viajava, em pleno verão, de Hamburgo, sua cidade natal, a Davos-Platz, no cantão dos Grisões. Ia de visita, por três semanas” (MANN 2016: 13). Trata-se de Hans Castorp, jovem engenheiro naval alemão que visita o primo Joachim Ziemßen no Sanatório Internacional de Berghof, na Suíça, destinado ao tratamento de doenças respiratórias. Apesar da aparente simplicidade do enredo, são complexos os temas colocados em

⁴ “The elevation of the mountain, sometime symbol of pure art, is now the symbol of that divorcing of art from realities which has been the chief social characteristic of German art since the age of Weimar Classicism.”

⁵ “What is real he will follow to the roots, but he will never anticipate the future.”

discussão. As três semanas que durariam a visita ao primo transformam-se em sete anos, ao longo dos quais o protagonista se afasta da planície (a representar o mundo humano em sua totalidade) para se embrenhar em descobertas existenciais. Castorp distancia-se, pois, da família, dos amigos, da sociedade, da história, de suas ideias sobre o tempo, a morte, o amor. Ao fim, com o advento da Primeira Guerra Mundial, o jovem consegue finalmente voltar para a planície, engajado às fileiras do exército.

Para o contexto modernista, o livro é um marco por suas experimentações técnicas (mormente em relação ao tempo e ao espaço), mas não apenas: para o próprio autor, trata-se de um momento de mudança. A redação do romance levou doze anos, tendo início em 1912, sendo interrompida em 1915, retomada em 1919 e concluída em 1924, quando de sua publicação. Em meio à criação artística, a violência histórica da Primeira Guerra Mundial levou Mann a mudar de posicionamento político e passar a ser, posteriormente, um símbolo da literatura, da Alemanha, da liberdade, pois o autor alemão fez valer o que é próprio tanto para a arte como para a existência, a saber, a autonomia humana de criar seus próprios valores. Não por acaso, *A montanha mágica* deveria ser lida, segundo o autor, como “um documento da constituição da alma europeia e da problemática intelectual do primeiro terço do século XX”⁶ (MANN 1958: 7). De modo similar à “montanha mágica do Olimpo” – que representaria, para Friedrich Nietzsche (1999: 36), a saída encontrada pelo homem grego diante dos “temores e os horrores do existir” –, a montanha mágica de Mann também sugere medos e horrores, os quais Hans Castorp conhecerá, a despeito de sua atitude de estupor diante da revelação sobre o que é a vida, a liberdade, a morte. Todavia, a similaridade termina aí, pois as descobertas do protagonista não se darão por meio de deuses e de dogmas, como o fazem os sistemas mítico-religiosos, mas por meio de homens e de ideias, fator que, escusado dizê-lo, estabelece uma diferença radical, pois um deus como o cristão, na hipótese de existir e de *outorgar* o livre-arbítrio ao homem, estaria conseqüentemente eximido da responsabilidade para com as ações humanas.

Quanto ao homem, com deus ou sem deus, não há subterfúgio (eticamente) possível para negar a sua responsabilidade no âmbito do mundo cultural que criou e no qual vive, embora a montanha suíça possa permitir a Hans Castorp refletir sobre si e o mundo no isolamento geográfico do sanatório, distanciado da planície mas a observando

⁶ “ein Dokument der europäischen Seelenverfassung und geistigen Problematik im ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts”.

criticamente: “A atmosfera, lá embaixo, é cruel, é inexorável. Quando alguém está deitado como eu, e olha as coisas de longe, sente-se horrorizado” (MANN 2016: 230). O protagonista envolve-se concreta e abstratamente com o espaço em que se encontra, relacionando-se com a montanha de modo significativo. Em se tratando do espaço interior, em meio a indivíduos de diversas nacionalidades, como alemães, ingleses, russos, mexicanos, o sanatório é um microcosmo cuja estrutura pode ser evidenciada na distribuição das personagens entre as sete grandes mesas da sala de refeições, o que forma um mosaico social em meio a uma atmosfera de transcendência espaçotemporal, acima das épocas e das civilizações – mas as representando muito bem, mesmo porque “[o] homem não vive somente sua vida pessoal como indivíduo; consciente ou inconscientemente, participa também da vida de sua época e de seus contemporâneos” (MANN 2016: 44).

No que concerne ao espaço exterior do sanatório de Berghof, a começar pelo regime climático, segundo o primo Joachim, “temos dias de verão e dias de inverno, dias de primavera e dias de outono, mas não há propriamente estações aqui em cima” (MANN 2016: 113). Note-se, pois, que uma marcação do tempo oriunda de estações do ano dá espaço a uma indefinição climática, cujas repentinas mudanças resultam no reforço da desorientação espaçotemporal que atinge a percepção dos internos. O espaço físico, por sua vez, é rasgado por formas montanhosas, maciços nevados cujas imediações serão conhecidas por Hans Castorp quando de seus passeios para além das cercanias do sanatório. O principal deles, pelo que representou para o protagonista, é narrado no célebre subcapítulo “Neve”, em que, como sugeriu Paul Ricœur (1995: 219-220, grifo no original), “[a] montanha devastada pela neve é [...] o equivalente *espacial* da própria experiência temporal”. Nesse subcapítulo, o mundo objetivo, em que impera a causalidade, se coloca como a contraparte do mundo subjetivo, em que prevalece a liberdade: Hans Castorp, em meio à nevasca indiferente a ele, não pode, contudo, ser indiferente a ela, e segue esquiando em seu passeio, ignorando premeditadamente os perigos daquele ambiente inóspito.

Sentiu satisfação ao perceber sua independência alada, a liberdade de suas andanças. Não tinha à sua frente nenhum caminho que se visse obrigado a seguir; tampouco atrás dele havia um que o levasse ao ponto de partida. A princípio, encontrara sinais, paus cravados no solo, sinais da neve, mas de propósito libertara-se da sua influência, que lhe recordava o homem da corneta e que lhe parecia em desacordo com a relação íntima entre ele e o grande ermo hibernal. (MANN 2016: 552)

Todavia, o que o narrador confunde com a liberdade do protagonista é, na verdade, seu oposto. Afora o ato inconsequente de se embrenhar na nevasca, o que deixa patente a ignorância (consciente ou não) da personagem quanto às consequências irresponsáveis de suas ações, com a estagnação do tempo, do espaço e, conseqüentemente, da causalidade – elementos que compõem a estrutura do âmbito natural –, a liberdade também se estagna, diminuindo para o homem, como já indicamos, as escolhas possíveis onde é lenta percepção da conexão de responsabilidade existente entre ações e consequências. Ora, escolhas pautadas tanto no eterno como no efêmero amainam a liberdade, pois afastam (ou aproximam) em demasia os atos de seus efeitos, as liberdades de suas responsabilidades, dissociando-as. Em subcapítulo anterior, “Sopa eterna e clareza repentina”, Hans Castorp já começa a perceber tal estagnação espaçotemporal:

Por enquanto basta que todos se lembrem da rapidez com que decorre uma “longa” série de dias para o doente que os passa acamado. É o mesmo dia que se repete uma e outra vez; mas, justamente por se tratar sempre do mesmo dia, parece no fundo pouco adequado o termo “repetição”; melhor seria falar de monotonia, de *um agora que parou* ou de eternidade. Trazem a sopa até você na hora do almoço, assim como a trouxeram ontem e a trarão amanhã. E ao mesmo tempo você se sente presa de uma sensação singular que vem não se sabe de onde nem por quê: você se vê invadido por uma espécie de vertigem, enquanto a sopa se aproxima; os tempos confundem-se, misturam-se no seu espírito, e o que se revela a você como verdadeira forma da existência é *um presente sem extensão*, no qual lhe trazem a sopa eternamente. (MANN 2016: 213-214, grifos meus)

Por conseguinte, as personagens habituadas ao que há de mágico no sanatório “assegurava[m], em troca da renúncia aos prazeres e às atribuições da humanidade dos países planos, *uma existência inerte*, sem dúvida, mas sumamente fácil e divertida, *despreocupada até a abolição do tempo*” (MANN 2016: 539, grifos meus). Dentre tais aspectos, a liberdade abandonada pelos internos – de modo que não se sustenta, então, a tese de Harald Vogel (1970: 71) segundo a qual Hans Castorp permanece, ao longo de sua estada, numa situação de liberdade. O distanciamento do protagonista em relação à planície e seu complexo apego pelo sanatório não fazem dele alguém livre, pois o que há de mágico na montanha é sua capacidade de relativizar o tempo e o espaço e significá-los a seu lento e hermético modo. Há, pois, uma percepção de distanciamento (causado pela sensação de lentidão do tempo) entre causas e efeitos, entre escolhas e responsabilidades – afinal, como alerta a personagem Lodovico Settembrini, “ignoramos a semana como medida de tempo. Para nós, a menor unidade é o mês” (MANN 2016: 72). Ora, torna-se humanamente mais difícil perceber quais serão as consequências de nossas ações quanto mais tais consequências estiverem apartadas de suas causas. Nesse sentido, se considerarmos o aprendizado da liberdade como a apreensão do fato de que ela tem valor

apenas quando vista como uma moeda cuja outra face apresenta a responsabilidade, ou seja, o efeito de nossas escolhas e ações, então disso se segue o paradoxo: Hans Castorp toma conhecimento do que é a liberdade exatamente num lugar onde ela está atenuada simbolicamente.

Mas não apenas, pois esse enfraquecimento da liberdade é intensificado pela própria estrutura do romance. O primeiro dia passa lentamente para o protagonista – “Meu Deus! É ainda o primeiro dia? Já me parece que estou aqui há muito, muito tempo...” (MANN 2016: 100) –, ainda ligado à percepção de tempo da planície, e analogamente para o leitor, que acompanha em torno de cem páginas de narrativa sobre um único dia. A partir desse artifício técnico, as três primeiras semanas de estada do protagonista são descritas com detalhamento, enquanto que as três próximas semanas não recebem a mesma atenção descritiva. Como esclarece a voz narratorial,

isso poderia causar espanto; e todavia está bem assim, corresponde às leis do narrar e do ouvir. Pois está bem e corresponde às ditas leis que o tempo se torne para nós tão longo ou tão curto que ele se afigure tão vasto ou tão reduzido à nossa experiência quanto o é para o jovem Hans Castorp, o herói de nossa história, requisitado pelo destino de modo tão inesperado. (MANN 2016: 213)

Tal fenômeno prossegue até termos, no espaço de uma página, a narração das seis semanas que antecedem o Natal. Além disso, a voz narratorial investe abertamente na discussão sobre sua função de narrar em relação ao tempo:

Pode-se narrar o tempo, ele próprio, o tempo como tal, em si mesmo? Não, de fato não, algo assim seria um arrojo insano! Ante uma narrativa que rezasse: “O tempo decorria, escoava, seguia seu curso” e assim por diante – não haveria quem, de sã consciência, pudesse chamá-la de narrativa. Seria como se alguém tivesse a ideia maluca de manter durante uma hora um e mesmo tom ou acorde e tomasse algo assim por música. Pois a narrativa se parece com a música, no sentido de, como esta, *preencher* o tempo [...]. (MANN 2016: 622, grifo no original)

A própria narração, portanto, representa-se como uma experiência própria do tempo, de modo que, por meio desse processo de assimetria do andamento narrativo, o jovem começa a modificar sua percepção temporal, o que confere a Hans Castorp a ilusão, possível apenas naquele ambiente hermético, de reorganizar sua consciência a fim de existir independentemente do tempo histórico da planície, ou seja, de *nosso* tempo, monopolizado pela “realidade cotidiana burguesa”⁷ (LUKÁCS 1979: 82). Em Berghof, os pacientes, afinal, devem se preocupar apenas com a morte, ignorando, por conseguinte, a realidade pragmática e responsável das cidades, bem como os próprios valores que

⁷ “the experience and measurement of time differ considerably for the world above (the sanatorium) and the world below (everyday bourgeois reality).”

fundamentam tal realidade. Saliente-se, a esse respeito, que o trabalho formal realizado por Mann no que concerne ao tempo é, como assinala Michel Zérafra (2010: 462), “o resultado de uma civilização incerta em si mesma e que procura ordenar-se no espaço e no tempo”. Ora, a desorientação simbólica da humanidade nas primeiras décadas do século XX não seria análoga à desorientação temporal de Hans Castorp?

Assim entendemos porque, para o indivíduo em situações de exceção, passa a existir uma crise de valores capaz de transformar (ou mesmo de distorcer propositadamente) a própria percepção da realidade empírica. É, dentre outros exemplos, o que Jean-Paul Sartre tencionou emular em se tratando da Segunda Guerra Mundial, representada em seu romance *Le Sursis*, publicado em 1949. Nele encontramos uma narrativa fragmentada, simultânea e desorientadora tanto para as personagens como para o leitor, fazendo com que o romance seja capaz de sugerir a desorientação histórica que narra. No caso d’*A montanha mágica*, para além da técnica narrativa envolvida, é manifesto um memento constante do tempo, considerado enquanto desenrolar representativo e inexorável, seja por meio das discussões travadas pelas personagens, seja por meio de elementos narrativos que marcam o caminho temporal do protagonista, contando os dias, as semanas, os meses, os anos em que está ali. A lentidão do tempo percebido chega até mesmo a sugerir que, em determinados momentos, a desaceleração dá espaço a um movimento em sentido contrário, ou seja, em direção ao passado. O episódio em que o protagonista tem sua primeira lembrança sobre um colega de infância é paradigmático, quando, então, Hans Castorp se encontra

num estado de vitalidade singularmente diminuída; pois, cada vez que expelia o ar, durante algum tempo não experimentava nenhuma necessidade de aspirar outra vez; com o corpo em suspenso, deixava, com toda a calma, que seu coração palpitasse diversas vezes, antes que, tardia e indolentemente, voltasse a tomar fôlego.

Eis que, de súbito, sentiu-se transportado para aquela fase remota da sua vida, em que se passara a cena original de um sonho remodelado em conformidade com impressões mais recentes, e que tivera poucas noites atrás... Viu-se arrebatado para o lá e o outrora, sem deixar qualquer vestígio, a ponto de suspender o espaço e o tempo, e com tanto vigor que se poderia dizer que no banco junto da cachoeira jazia um corpo inânime, ao passo que o verdadeiro Hans Castorp se encontrava longe dali, num ambiente e numa época muito distantes – e ainda numa situação que, apesar da sua simplicidade, era para ele arriscada e lhe inebriava o coração. (MANN 2016: 141)

Essa redoma atemporal, todavia, será estilhaçada ao fim do romance, com o célebre e súbito trovão da guerra, quando “a irrupção do *tempo histórico* [...], de fora, fratura a prisão enfeitiçada” (RICŒUR1995: 222, grifo no original), expelindo Hans Castorp para a planície. Se até então o sanatório de Berghof se mantivera apartado

espacial e simbolicamente do mundo, com o peso da desorientação histórica oriunda da guerra ocorre o fim do sequestro simbólico sofrido por Hans Castorp na montanha mágica. Como se ao acordar de um longo sono sem responsabilidade, o protagonista se depara com sua autonomia sociopolítica, abandonada (ou, talvez, nunca assumida) quando de sua partida para as alturas do sanatório. O trovão sugere também a libertação do protagonista das mãos do narrador, “esse mago que evoca o pretérito” (MANN 2016: 11), um pretérito cujos fatos ele controla e que, por isso, “é necessário que as histórias já se tenham passado, e quanto mais mergulhadas no passado, caberia dizer, melhor corresponderão à sua qualidade essencial de histórias, e mais adequadas serão ao narrador” (MANN 2016: 11).

A estrutura romanesca que acabamos de explorar brevemente em alguns de seus elementos espaciais, temporais e narrativos faz de *A montanha mágica* um laboratório controlado no qual as personagens em interação estabelecem um ambiente polifônico, cuja técnica narrativa, empregada por Fiódor Dostoiévski e teorizada por Mikhail Bakhtin, abrange uma “multiplicidade de centros-consciências não reduzidos a um denominador ideológico” (BAKHTIN 2013: 17). Isso significa que a voz das personagens não é dominada pelo diapasão ideológico da voz narrativa; pelo contrário, têm espaço (e tempo) para fazer valer suas perspectivas idiossincráticas. Não há, pois, monopólio ideológico: o narrador não é *a* voz, mas *uma* voz dentre as muitas que compõem esse universo romanesco. Em outras palavras, busca-se a horizontalização da voz narrativa no lugar de sua verticalização, cuja consequência direta é a hierarquização redutora das perspectivas de mundo ali representadas, como encontramos em romances cuja onisciência narrativa omite e julga sempre a seu favor. Nesse sentido, Joachim Ziemßen, Hofrat Behrens, Clawdia Chauchat, Lodovico Settembrini, Leo Naphta, Mynheer Peepkorn e, evidentemente, Hans Castorp são, por conseguinte, porta-vozes de visões de mundo, representantes de modos de ser diferentes, divergentes e, por vezes, contraditórios.

Em se tratando da liberdade, poderíamos separar as personagens em dois grandes grupos a representarem, no que diz respeito à permanência do protagonista no sanatório, ou uma força de atração (destino, determinismo) ou de repulsão (liberdade). Assim, de um lado temos Hofrat Behrens, por sua posição de médico e diretor do estabelecimento, e Clawdia Chauchat, por seduzir o jovem, como exemplos de forças que o mantêm na

montanha, de outro lado Settembrini, por meio da razão, e Joachim, a partir da emoção, são forças que o repelem e tentam fazê-lo ir embora.

São as forças contrárias do mundo histórico-social, são as dificuldades que se impõem para o indivíduo em sua existência cotidiana que servem de contrapeso e emprestam valor à sua liberdade, cujos limites precisam ser traçados para que ela seja perceptível. Afinal, a liberdade sem algum limite não seria liberdade, mas niilismo, posto que toda escolha, desde que livre, é embasada em valores escolhidos autonomamente. Ademais, no seio do processo dialético entre o indivíduo e a sociedade está o motor que quebra a inércia da identidade e a faz se transformar. Em outras palavras, “é justamente a oposição entre um homem e seu ambiente que determina o desenvolvimento de sua personalidade”⁸ (LUKÁCS 1969: 28), o que, no caso de Hans Castorp, se dá em meio a um variado *corpus* de visões de mundo, algumas intelectualmente doentias, outras doentamente intelectuais, cujas “consequências psicológicas e morais não são teoremas abstratos [...], mas crescem orgânica e diretamente das vidas física, mental e emocional das pessoas que vivem lá”⁹ (LUKÁCS 1979: 34-35). Mais do que isso, crescem do fato, também partilhado pelo leitor em seu mundo extraliterário, de que a liberdade existe para além de uma existência meramente teórica, pois surge da coexistência de subjetividades numa conjuntura histórica específica, na qual ninguém pode saber *o que* os outros pensam ou *como, quando e por que* pretendem agir. Os outros, subjetividades opacas, fazem parte de nossa liberdade assim como nós fazemos parte da deles, pois, desnecessário dizer, as ações e suas consequências repercutem para além de seus atores. Não obstante, o índice de liberdade que para nós é o outro – cujas ações não podemos prever com certeza – é mantido e reforçado pelo índice de liberdade que, por vezes e repentinamente, somos nós para nós mesmos.

Como na existência concreta do leitor, as personagens são índices de liberdade umas para as outras e para si mesmas, participando da liberdade que somos – ou que, por algum motivo, não podemos ser. Este último é o caso do protagonista d’*A montanha mágica*: Hans Castorp é, segundo o próprio autor, “um herói simples”¹⁰ (MANN 1958: 11), mas que “no febril hermetismo da montanha mágica [...] passa por uma ascensão que o

⁸ “it is just the opposition between a man and his environment that determines the development of his personality.”

⁹ “their psychological and moral consequences are not abstract theorems [...], but grow organically and directly out of the physical, mental and emotional lives of the people living there.”

¹⁰ “Ein simpler Held”.

torna apto a aventuras morais, espirituais e sensuais”¹¹ (MANN 1958: 16), as quais lhe permitirão uma formação completa a respeito do que é a liberdade – que se dá, portanto, e repetindo, num ambiente paradoxal em que o ser livre torna-se enfraquecido, desorientado. Veja-se o caso mais evidente da desorientação temporal que a personagem começa a sentir ao longo dos primeiros dias, a ponto de, posteriormente, estar num estágio tão avançado que já sente dificuldade de se lembrar de sua própria idade.

Hans Castorp se encontra, pois, num laboratório existencial que começará a lhe despertar interesse sobre assuntos distantes da exatidão de seu mundo profissional matemático. Temos, dentre muitos exemplos, sua experiência a respeito da (própria) morte ao longo do quinto capítulo, em que o protagonista vê pela primeira vez, não de relance, mas diretamente, um agonizante: “Era o primeiro *moribundus* com que Hans Castorp deparava em sua vida, visto os pais e o avô terem morrido, por assim dizer, pelas suas costas” (MANN 2016: 126). Essa aproximação com a morte continua pelos demais subcapítulos: em “Pesquisas”, Hans Castorp passará por um aprendizado teórico em relação à fisiologia humana; em “Dança macabra”, por um exercício prático oriundo dos encontros premeditados com alguns enfermos em estágio terminal; em “Sopa eterna e clareza repentina”, por um aprendizado sobre o processo que é a existência humana livre até o destino cego de seu colapso; em “Meu Deus, eu vejo!”, por uma apreensão íntima sobre a própria morte ao observar sua mão através do radioscópio, mostrando-lhe a parte viva, pulsante e perecível de seu ser:

E Hans Castorp viu o que devia ter esperado, mas que, em realidade, não cabe ver ao homem, e que jamais teria crido poder ver: lançou um olhar para dentro do seu próprio túmulo. Viu, antecipado pela força dos raios, o futuro trabalho da decomposição; viu a carne em que vivia, solubilizada, aniquilada, reduzida a uma névoa inconsistente, em meio à qual se destacava o esqueleto minuciosamente plasmado da sua mão direita, e em torno da primeira falange do dedo anular pairava, preto e frouxo, o anel-sinete que o avô lhe legara, um objeto duro desta terra, com o qual os homens adornam esse seu corpo destinado a desfazer-se, para que ele, o objeto, fique novamente livre e se possa enfiar em outra mão que o use durante algum tempo. Com os olhos daquela parenta da família Tienappel, contemplou uma parte familiar do seu corpo, estudou-a com olhos videntes e penetrantes, e pela primeira vez na vida compreendeu que estava destinado a morrer. (MANN 2016: 253-254)

Seja a morte, seja o tempo, seja a liberdade, seja qualquer outro elemento formador do quebra-cabeça existencial que é o homem, tudo será objeto de reflexão por parte do protagonista. Suas pesquisas e interrogações sobre o estranho mundo do

¹¹ “In der fieberhaften Hermetik des Zauberberges aber erfährt dieser schlichte Stoff eine Steigerung, die ihn zu moralischen, geistigen und sinnlichen Abenteuern fähig macht”.

sanatório são nutridas pela convivência com os internos, entre os quais se destaca Lodovico Settembrini. Esse italiano, defensor inveterado da razão e do progresso, apresenta uma perspectiva crítica a respeito dos habitantes da montanha, fauna que encarnaria, para ele, o contrário de seu ideal de humanidade cultural e historicamente viva. As reflexões do intelectual, pautadas em suas convicções humanistas – “sou humanista, um *Homo humanus*” (MANN 2016: 74) –, servem como contra-argumento ao mundo simbólico, encantado e sem liberdade de Berghof. Lodovico Settembrini, em contraste, provém de uma linhagem de humanistas defensores da liberdade: o avô era “não [...] somente um patriota italiano, senão também um concidadão e um irmão em armas de todos os povos sedentos de liberdade”; o pai, por sua vez, “não renunciara ao direito de concitar a nação [...] à liberdade e à instauração da república unida, [...] e de proclamar num estilo claro a unificação dos povos libertos em prol da felicidade universal” (MANN 2016: 178-179). Por suas ideias e por suas roupas puídas (diferentemente dos internos, sempre bem vestidos), o italiano destoa do ambiente do sanatório, fazendo de sua presença um índice de liberdade para Hans Castorp e representando, desde o início, uma força contrária à permanência do protagonista no sanatório: o intelectual italiano, enquanto liberdade esclarecida, insiste em convencer Hans Castorp – esse “filho enfermiço da vida” (MANN 2016: 355) – a voltar para a planície, para a sociedade, para o meio das comunicações e das trocas simbólicas, do convívio e da tolerância, da liberdade e da justiça:

Seja orgulhoso e não se perca no ambiente estranho! Evite este atoleiro, esta ilha de Circe. O senhor não é Ulisses tanto assim, para habitá-la impunemente. Acabará andando sobre as quatro patas, já está a ponto de se apoiar nas extremidades dianteiras, e daqui a pouco começará a grunhir. Cuidado! (MANN 2016: 285)

Ou em cena posterior:

Caro amico! Será necessário tomar decisões, decisões de importância inestimável para a felicidade e o futuro da Europa, e elas caberão ao seu país. Situado entre o Oeste e o Leste, terá de escolher, terá de declarar-se definitiva e conscientemente por uma ou outra das duas esferas que lhe disputam a natureza. O senhor é jovem. O senhor participará dessa decisão, sua vocação é influir sobre ela. Bendigamos, pois, o destino. Se ele o arrastou até estas paragens medonhas, ao mesmo tempo deu-me a oportunidade de exercer certa influência sobre sua juventude maleável, por meio de minhas palavras, não totalmente isentas de experiência e vigor: a oportunidade de fazer sua juventude sentir a responsabilidade que pesa sobre ela, ou melhor, que sua pátria traz sobre os ombros, ante toda a civilização... (MANN 2016: 594)

Em contrapartida temos Leo Naphta, jesuíta reacionário e crítico dos ideais iluministas. Ele trava, com o intelectual italiano, intensos e complexos debates

acompanhados por Hans Castorp e que ajudam o jovem engenheiro a compreender ideias como a liberdade:

Que o Renascimento deu à luz tudo aquilo que se chama liberalismo, individualismo, humanismo burguês é um fato que eu conhecia mais ou menos bem. [...] Mas, se acredita que o resultado das revoluções vindouras será a liberdade, iludiu-se redondamente. O princípio da liberdade cumpriu o seu destino e chegou a ser antiquado nos últimos quinhentos anos. Uma pedagogia que ainda hoje pretende ser a filha do racionalismo e vê os seus meios formativos na crítica, na libertação e no culto do eu, na destruição de formas de vida determinadas de um modo absoluto, ora, tal pedagogia pode obter ainda hoje triunfos retóricos passageiros, porém o seu caráter atrasado é óbvio para os espíritos avisados. Todas as organizações verdadeiramente educadoras sempre souberam qual deve ser o objetivo último da pedagogia, afinal: a autoridade absoluta, a obrigação de ferro, a disciplina, o sacrifício, a renúncia a si próprio, o domínio da personalidade. Em última análise, desconhece e não ama a juventude quem pensa que ela sente prazer diante da liberdade. O que ela aprecia mais é a obediência. (MANN 2016: 461)

Curiosamente, a cena transcrita, cujo tema principal é exatamente a liberdade, serve como início para uma desinteligência que dará espaço a um duelo entre os intelectuais – ocasião em que, de arma na mão, Leo Naphta apertará o gatilho contra a própria cabeça, empregando sua liberdade para destruí-la e agindo, ao menos, com fidelidade aos seus valores. Diante dessa cena, “Castorp verá a vitória do absurdo, a derrota do espírito que sucumbiu à tentação do absoluto (como o corpo sucumbe à tuberculose) em vez de se ultrapassar por um supremo esforço de racionalidade” (ZÉRAFFA 2010: 256).

Destino parecido, embora não pelos mesmos meios, terá Joachim Ziemßen. Quando da chegada do primo para visitá-lo no sanatório, ele já se encontra internado há cinco meses, necessidade médica que sobrepujou seu desejo de ingressar no exército: “Um ano tem tanta importância na nossa idade, traz tantas alterações e tantos progressos na vida lá de baixo! E eu obrigado a estagnar aqui como uma poça d’água, sim senhor, como um charco apodrecido” (MANN 2016: 27). Sua ideia fixa de voltar para a planície e prosseguir com seu sonho faz com que ele resolva ir embora, a despeito das recomendações médicas e com uma atitude revolucionária diante do mundo de fraca liberdade que é a montanha. O jovem aspirante a oficial tem um objetivo, uma escolha, uma responsabilidade que quer assumir ante sua luta particular por sua liberdade em *sursis* no sanatório. Contrariamente à mente teorizadora do primo engenheiro, Joachim Ziemßen é um espírito prático cuja liberdade de pensamento é nula enquanto não coexiste com sua liberdade de escolha:

– Ah, meu caro, aqui em cima você está cada vez mais inteligente, com sua biologia e botânica, e com os seus pontos de inflexão inevitáveis. E desde o primeiro dia se

preocupou com o “tempo”. Mas me parece que estamos aqui para ficar mais sadios e não mais sábios; *mais sadios e completamente sãos, até que enfim nos devolvam a liberdade e nos enviem à planície como curados.*

– “A liberdade vive nas montanhas!” – cantarolou Hans Castorp, frivolamente. – Primeiro, diga-me o que a liberdade é! – acrescentou, falando. – Naphta e Settembrini também discutiram isso e não chegaram a um acordo. (MANN 2016: 445-446, grifo meu)

Fato é que Hans Castorp, apesar de entrar em contato com a palavra e seu conceito, desconhece, intencionalmente ou não, a liberdade. Ora, o protagonista nunca se deparou com a necessidade de tomar grandes decisões na planície. Quando necessário, outros escolhiam por ele, como no caso de sua profissão: forma-se em engenharia naval “obedecendo a uma sugestão do velho Wilms [amigo da família]” (MANN 2016: 46). Quanto à sua permanência no sanatório, a seguir o meticuloso horário de refeições, repousos e exames, duas forças agem para tal. Hofrat Behrens, por um lado, é uma força racional que decide por Hans Castorp – “Nada melhor, no seu caso, do que viver por algum tempo como se tivesse uma ligeira *tuberculosis pulmonum* e acumular proteínas” (MANN 2016: 60) –, o que é aceito passivamente pelo protagonista até o momento em que, mesmo tendo alta, a inércia existencial a que chegou o prende na montanha.

Por outro lado, Clawdia Chauchat, força ligada ao âmbito emocional, faz com que o jovem apaixonado a espere por anos na montanha. Essa jovem e estranha mulher, figura da indisciplina, apresenta um comportamento inconsequente representado pelos estrondos que causa ao bater a porta envidraçada do refeitório: “De repente, Hans Castorp sobressaltou-se, irritado e ofendido. Uma porta acabava de bater violentamente [...]. Escapara às mãos de alguém ou fora mesmo fechada com força” (MANN 2016: 58). Clawdia Chauchat tem papel decisivo na vida do protagonista por ser a figura dúbia da morte, com seus vestidos negros e suas chegadas repentinas, e do amor, por seduzir Hans Castorp. Uma das cenas centrais dessa relação ocorre no dia do Carnaval, quando da primeira conversa deles. A mulher, “[e]m nome da liberdade própria das máscaras, tratou-o por você” (MANN 2016: 375). Some-se à informalidade o fato de o diálogo não ocorrer apenas em alemão, pois há frases trocadas também em língua francesa, como esta, do protagonista: “eu, tu observas bem, quase não falo francês. Contudo, contigo prefiro essa língua à minha, pois, para mim, falar francês é falar sem falar, de qualquer forma: sem responsabilidade”¹² (MANN 2016: 388). Vê-se também uma “máscara linguística” empregada pelos dois – máscara que, como as literais, eximem as personagens de parte

¹² “Moi, tu le remarques bien, je ne parle guère le français. Pourtant, avec toi je préfère cette langue à la mienne, car pour moi, parler français, c’est parler sans parler, en quelque manière : sans responsabilité”.

da responsabilidade que carregariam se não estivessem com parte de sua identidade (e de suas intenções) oculta. Nessa conversa, o jovem descobre que Clawdia Chauchat partirá no dia seguinte, pois, diz ela, “eu amo a liberdade antes de tudo [...]. Tu quase não compreendes o que é: ser obcecado pela independência”¹³ (MANN 2016: 409).

A dependência de Hans Castorp, ao contrário, o faz permanecer em Berghof durante sete anos, período ao longo do qual o protagonista frequentou todas as sete mesas do refeitório e aguardou, todos os dias, os sete minutos de espera com o termômetro na boca. Esse tempo objetivo, contudo, é mais importante para o leitor do que para o protagonista, cujo desprezo para com o passar das horas fica explícito ao fim do romance: “o relógio de algibeira. Estava parado, pois certo dia caíra da mesinha de cabeceira, e ele não tratara de mandar consertá-lo para que reassumisse sua cadenciada marcha circular” (MANN 2016: 819). Essa liberdade do protagonista, que o narrador insiste em afirmar, é patente. Não se trata, como sabemos, da liberdade como entendemos neste estudo, mas de uma liberdade como fim em si, não como meio de existir – o que significa, simplesmente, não liberdade. No subcapítulo curiosamente intitulado “Liberdade”, quando Hans Castorp despacha uma carta para um familiar na planície, isso fica claro:

Assinou. Estava feito o trabalho. Essa terceira carta esgotava o assunto e teria um efeito duradouro – não segundo os conceitos de tempo que reinavam lá embaixo, mas segundo os daqui de cima; ela consolidava a *liberdade* de Hans Castorp. Foi essa a palavra que empregou, não expressamente, e sem formar sequer as sílabas em seu íntimo, mas sentindo-lhe o significado mais amplo, como aprendera a fazer durante sua estada aqui – significado que pouco tinha que ver com o que Settembrini dava à palavra. (MANN 2016: 273, grifo no original)

Sua existência inercial por sete anos confirma a afirmação de que “*A montanha mágica* é uma epopeia das premissas da ação social no mundo de hoje. A aventura de Castorp engloba [...] o conteúdo e a forma *da escolha que deve preceder toda ação*”¹⁴ (LUKÁCS 1979: 119-120, grifo meu). Todavia, a problemática se intensifica se pensarmos que, entre o amor e o ódio, entre a vida e a morte, entre a liberdade e o destino, Hans Castorp assiste ao fracasso daqueles que tentaram ser livres: seu primo, comprometido com a carreira militar, morre após complicações médicas oriundas do abandono de seu tratamento; Lodovico Settembrini, comprometido com a redação do verbete de uma enciclopédia, tem seus planos malogrados por causa da doença; Leo Naphta, comprometido com ideias radicais, se suicida; Mynheer Peeperkorn – personagem que

¹³ “j’aime la liberté avant tout [...]. Tu ne comprends guère ce que c’est : être obsédé d’indépendance.”

¹⁴ “The Magic Mountain is an epic of the premises of social action in the world of today. Castorp’s adventure encompasses [...] the content and form of the choice which must precede all action.”

surge como um novo pedagogo na vida de Hans Castorp, instruindo-lhe por um viés hedonista da vida –, também encontra a morte no suicídio. Para além de tais exemplos, o estrondo de um trovão

de que todos temos ciência, essa detonação ensurdecadora da mistura sinistra de tédio e irritação há muito acumulados: um trovão histórico, diga-se com discreta reverência, que abalou os alicerces da Terra; e o trovão que, para nós, porém, faz explodir a montanha mágica e lança ante seus portões, insuavemente, o nosso dorminhoco. (MANN 2016: 819)

É quando a história cobra, enfim, a responsabilidade daquela consciência há muito exilada, algo diferente, mas ainda incapaz de ser livre. Ora, antes de partir do próprio protagonista a iniciativa de voltar para a planície, são os fatos históricos que, por sua vez e gravidade, alcançam o topo da montanha e puxam a personagem de seu sono: “Viu-se desencantado, redimido, libertado – não a partir da força que era sua, como teve que admitir com certa vergonha, senão expulso por potências exteriores e elementares” (MANN 2016: 822). Nesse sentido, ao descer da montanha e se encontrar nas fileiras do exército, Hans Castorp não está mais à sombra de ninguém, é “a figura de uma testemunha, isto é, a de uma impotência” (ZÉRAFFA, 2010: 260). Seu futuro é devolvido, um futuro que, enquanto tal, é incerto para ele e também para o leitor.

Suas perspectivas não são boas; o macabro baile ao qual o arrastaram ainda vai durar uns vários anos de pecados, e não queremos apostar muita coisa em que você vai escapar. Para falar com franqueza, não sentimos escrúpulos por deixar aberta essa questão. Certas aventuras da carne e do espírito, que sublimaram sua singeleza, fizeram seu espírito sobreviver ao que sua carne dificilmente sobreviverá. Momentos houve em que, cheio de pressentimentos e absorto em seu reinar, você viu brotar da morte e da luxúria do corpo um sonho de amor. Será que também dessa festa mundial da morte, e também da perniciosa febre que inflama o céu da noite chuvosa, ainda surgirá o amor? (MANN 2016: 827)

Nessa interrogação do parágrafo final, encontramos um índice de liberdade a demandar que o leitor complete essa lacuna premeditada na vida futura do protagonista. Não obstante, insinua para o leitor a tarefa de, fechado o livro, compreender a realidade sócio-histórica para a qual este retornará.

O que artistas como Thomas Mann se esforçam para nos apresentar é uma problemática, não uma resposta. Nesse sentido, quisemos apresentar como a obra do escritor alemão se insere no contexto histórico de sua produção, atraindo para si uma responsabilidade estética que é, também, ética. N’*A montanha mágica*, particularmente, vimos como uma ideia de liberdade é sugerida por meio do próprio narrar, discutida e representada nas entrelinhas enquanto um pilar essencial para a criação ficcional – e para a existência humana, contemplada como pano de fundo. As personagens de Berghof,

consciências de autonomia duvidosa, estabelecem-se e se organizam no tempo e no espaço narrativo de um sanatório que atenua e uniformiza a autonomia individual.

Por esse viés, os perigos pelos quais passou Hans Castorp não são tão diferentes dos perigos que encontramos nas grandes civilizações atuais. As novas tecnologias, a aceleração cada vez mais desumana do tempo, a ausência de valores capazes de dar sentido à existência presente são ameaças que, por distorcerem a compreensão sobre o que é a liberdade, colocam em xeque a autonomia crítica do indivíduo, trancam-no numa redoma ideológica e conferem-lhe a inércia própria do senso comum. Vale lembrar que a atenuação e a uniformização da reflexão autônoma dizem respeito a um fenômeno representativo de contextos sócio-históricos igualmente uniformes e entorpecidos, tratando-se, inevitavelmente, de uma ameaça para o avanço da vida individual e coletiva. Ora, entre a excelência e a excrescência do mundo humano, sempre haverá alguma *elevação*, mágica ou não, da qual precisaremos descer para também enfrentar nossa planície.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- COUTINHO, N. C. *Lukács, Proust e Kafka: literatura e sociedade no século XX*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- DAYAN-HERZBRUN, S. Thomas Mann, um escritor contra o nazismo. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v. 20, 1997, p. 71-86.
- LUKÁCS, G. *The meaning of contemporary realism*. Tradução: John Mander, Necke Mander. London: Merlin Press, 1969.
- LUKÁCS, G. *Essays on Thomas Mann*. Tradução: Stanley Mitchell. London: Merlin Press, 1979.
- MAGRIS, C. O romance é concebível sem o mundo moderno? In: MORETTI, F. *A cultura do romance*. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 1013-1028.
- MANN, T. *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Berlin: S. Fischer, 1918.
- MANN, T. *Das Problem der Freiheit*. Stockholm: Bermann-Fischer, 1939.
- MANN, T. *Doktor Faustus: das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde*. Stockholm: Bermann-Fischer, 1947.
- MANN, T. Einführung in den Zauberberg. Für Studenten der Universität Princeton. In: MANN, T. *Der Zauberberg*. Frankfurt: S. Fischer Verlag, 1958.
- MANN, T. *A montanha mágica*. Tradução: Herbert Caro. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo*. 2. ed. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- REED, T. *Thomas Mann: the uses of tradition*. Oxford: Clarendon, 1974.
- RICŒUR, P. *Tempo e narrativa*. v. 2. Tradução: Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1995.
- SARTRE, J.-P. *Le sursis*. Paris: Gallimard, 1949.

VOGEL, H. *Die Zeit bei Thomas Mann: Untersuchungen zu den Romanen Der Zauberberg*. Kiel: Joseph und Faustus, 1970.

ZÉRAFFA, M. *Pessoa e personagem: o romanesco dos anos 1920 aos anos de 1950*. Tradução: Luiz João Gaia, J. Guinzburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Recebido em 6 de julho de 2019

Aceito em 1º de outubro de 2019

“Viver numa casa de vidro é uma virtude
 revolucionária por excelência”:
 Walter Benjamin e a paixão pela cidade e pela
 história “porosas”

[“Living in a glass house is a revolutionary virtue par excellence”:
 Walter Benjamin and the passion for the “porous” city and history]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837234020>

Marcio Seligmann-Silva¹

Abstract: Walter Benjamin wrote a lot about cities and architecture as we can see in his lifework. We find then in the center of his thoughts in his travel diaries, in essays dedicated to some specific urban formations, in autobiographical texts, in his *flâneur* and in his esthetical theory. His ideal city was not classical and “beautiful” but rather characterized by the people circulation, by “interpenetration” (*Durchdringung*) and “porosity”. This pierced city is metamorphosed inside his history philosophy where he imagines a porous time.

Keywords: Walter Benjamin; porous city; interpenetration.

Resumo: Walter Benjamin escreveu muito sobre cidades e arquitetura ao longo de sua obra. Seja em jornais de viagens, em ensaios dedicados a determinadas formações urbanas, em textos autobiográficos, na sua teoria do *flâneur*, ou em sua teoria estética, as cidades sempre estiveram em um local central. A cidade ideal de Benjamin não é clássica, “bela”, mas, antes, marcada pela circulação de pessoas, pela “interpenetração” (*Durchdringung*) e pela “porosidade”. Essa cidade perfurada se metamorfoseia em sua própria filosofia da história, já que para ele também o tempo é poroso.

Palavras-chave: Walter Benjamin; cidade porosa; interpenetração.

Encontrar palavras para o que temos diante dos olhos – como isso pode ser difícil. Mas quando elas aparecem, batem com pequenos martelos contra o real, até extraírem dele a imagem como se de uma placa de cobre.
 (BENJAMIN 1972b: 364, tradução nossa)

¹ Universidade Estadual de Campinas, Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, Cidade Universitária Zeferino Vaz, Barão Geraldo, Campinas, SP, 13083-872, Brasil. E-mail: m.seligmann@uol.com.br. ORCID: 0000-0001-9832-8415



Quem não tem pátria sente-se em casa em toda parte. O exilado, no entanto, oscila inicialmente entre o luto melancólico de sua origem e a busca de uma nova casa. Conquistar a apatricidade como um trunfo é feito de poucos. Benjamin e sua paixão pelas cidades dá testemunho disso. Ele amou sua cidade natal, Berlim, e dedicou a ela textos que se tornaram marcos na construção literária dessa capital. Por outro lado, ao longo de sua vida ele teve que se mover constantemente, ir de cidade em cidade em um misto de paixão pelo diferente e de necessidade de buscar locais onde poderia sobreviver. Foi primeiro um exilado econômico e, depois de 1933, com a ascensão dos nazistas ao poder na Alemanha, um banido político.

As cidades aparecem sob sua pena na forma de diários de viagem, de reflexões autobiográficas acerca de sua infância e sua cidade natal, em imagens de cidade (*Städtebilder*) e como parte de uma potente sociologia e filosofia da cidade. Ele comungou da paixão das vanguardas da primeira metade do século XX pelas cidades. Seu volume de fragmentos sobre a vida moderna, programaticamente batizado de *Rua de mão única* (*Einbahnstraße*), é prova disso. Sua admiração pelos surrealistas franceses, como por Louis Aragon (autor de *Le paysan de Paris*), alimentou essa paixão. Entre os alemães, além de Siegfried Kracauer, autor das “Observações de Paris” (“*Pariser Beobachtungen*”, 1927), que Benjamin reconheceu como tendo influenciado diretamente seu texto sobre Moscou (Cf. BENJAMIN 1997: 235), foi também amigo de Franz Hessel, o grande difusor e propagandeador da *flânerie* na Alemanha do entre-guerras. Hessel traduziu com Benjamin parte da obra de Proust *Em busca do tempo perdido* e essa veneração pela poética de Proust contaminou o modo de Benjamin se relacionar com a sua própria cidade. Além disso, o grande projeto de Benjamin, que o acompanhou de 1926 até a sua morte, o seu projeto sobre as passagens de Paris, visava fazer uma arqueologia do século XX, de seus fantasmas e mitos, a partir de um mergulho na cidade de Paris no século XIX. Naquele fenômeno urbano único, Benjamin pretendeu conjurar aqueles fantasmas. A morada predileta deles seria, antes de mais nada, as passagens comerciais, assombradas pelo fetiche da mercadoria, mas que servia também de passarela para o irreverente *flâneur*, que em seu deambular ocioso e profanador ia contra a lógica do sistema com seu mote “tempo é dinheiro”.

Para se falar de algo é preciso existir distância. Benjamin, em seus textos sobre a cidade, não foge a essa regra. Como ele mesmo anotou na resenha ao volume de Franz Hessel, *Spazieren in Berlin* (*Caminhar em Berlim*), com relação ao local de nascimento

do autor, existem dois tipos de aproximação da cidade: a feita pelos que lhe são nativos e pelos de fora. Os nativos são minoria dentre os autores de descrições de cidade, justamente porque não conseguem a distância necessária para escrever sobre a sua cidade. Essa distância é, no entanto, conquistada pela via do tempo, ou seja, através do mergulho na infância do autor. A viagem pelos labirintos da cidade transforma-se em um errar (proustiano) pelos descaminhos da rememoração. A cidade é vista como um “dispositivo mnemotécnico” (“*mnemotechnischer Behelf*”) (BENJAMIN 1972b: 194), que revela sua superfície como estando envolta pelas nuvens da memória. Mas Benjamin manteve sua distância também com relação a Proust. Ele procurou acrescentar ao elemento subjetivo de sua viagem na memória o elemento objetivo, da descrição sócio-psicológica. E mais, como Peter Szondi (1978: 297, tradução nossa) destacou em um posfácio ao livro *Städtebilder* de Benjamin, “o ‘tempo perdido’ de Benjamin não é o passado, mas sim o futuro”. Ele busca no passado não apenas a origem dos mitos do presente (para desconstruí-los), mas também as “centelhas da esperança”, os sonhos não realizados. Como Benjamin (2012a: 243-244, grifo do autor) escreveu nas suas teses “Sobre o conceito da história”:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “tal como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo. [...] O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é *privilegio exclusivo* do historiador convencido de que tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer.

O universo da cidade em Benjamin se revela também como um cosmos gramatológico. Ele vê na cidade um livro e um mundo a ser lido.² Também Hessel (1999: 340) encarou a cidade como um livro, como lemos em seu delicioso texto “A arte de caminhar” (“*Die Kunst spazieren zu gehn*”): “O verdadeiro caminhante é um leitor, que lê apenas como passatempo [...] A rua, portanto, é um tipo de leitura. Leia-a. Não julgue”. Mas esse mundo semiótico que é lido e interpretado por Benjamin, vale dizer, ainda é traduzido para uma linguagem cheia de imagens, que não deixa cair no plano do puramente conceitual o complexo volume multianguloso do fenômeno urbano, que ele

² Conferir, por exemplo, nos fragmentos de *Rua de mão única*, “Arquitetura de interiores” e “Mercadoria: expedição e empacotamento” (1972a: 111, 133) e no fragmento “Paris, a cidade no espelho”, de suas *Imagens do pensamento* (1972a: 356-359). Uma das formulações mais eloquentes de Benjamin (2012b: 26) nesse sentido está em *Rua de mão única* no fragmento “Guarda-livros juramentado”: “A escrita, que no livro impresso havia encontrado um asilo onde levava sua existência autônoma, é inexoravelmente arrastada para as ruas pelos reclames e submetida às brutais heteronomias do caos econômico. Essa é a rigorosa escola de sua nova forma”. Sobre o tema da leitura do mundo em Benjamin, remeto a Seligmann-Silva (1999).

sempre via do ponto de vista tanto do urbanismo, da arquitetura, como também de sua ocupação humana. A cidade para ele, afinal, é um palco político e uma superfície viva, construída por desejos, lutas, sexo, poder e sofrimento. Suas descrições da cidade, seja nas suas imagens de cidade, seja nas recordações de Berlim, tendem o tempo todo para as metáforas e alegorias. O texto da cidade é traduzido em imagens que, por sua vez, conclamam o leitor a fazer a sua própria leitura, a realizar a sua interpretação da cidade transformada em enigma imagético. A nossa epígrafe é justamente extraída da imagem da cidade de San Gimignano e expressa essa preocupação de Benjamin em buscar moldar com as palavras o real: calcar o real nas palavras. E das palavras deve nascer, transformada, a realidade como composto dialético de palavras e imagens.

1 Rua de mão única

O volume *Rua de mão única* já no nome indica tanto um fenômeno do tráfico moderno, como também sugere um enigma, como uma inscrição em um emblema barroco. E a imagem da capa original do livro, uma típica fotomontagem ao modo vanguardista da época, de autoria de Sasha Stone, reforça essa ideia de uma obra que quer traduzir o espaço urbano em uma obra literária e imagética: plena de imagens do pensamento. É fácil identificar o quanto essas imagens foram também decantadas a partir de um filtro bastante emotivo e muitas vezes sexualizado. A cidade ora é uma mulher sedutora, ora o local onde se esconde a mulher desejada. Cidade e sexo são inseparáveis e é conhecido que a deambulação pelas ruas muitas vezes aparece na literatura como *Ersatz* do ato sexual. Outros fragmentos mostram a preocupação política crescente de Benjamin, que a partir de 1925 se viu como um desempregado obrigado a escrever (inclusive as suas imagens de cidade) para poder sobreviver. A cidade surge como um campo minado em cujo seio gesta-se uma revolução. O obelisco da Place de la Concorde, em Paris, dá ensejo para uma reflexão sobre o “trânsito espiritual” que ocorre na cidade. Alguns fragmentos desenvolvem o importante tema da dialética da proximidade/distância na visão da cidade: “O que torna tão incomparável e tão irrecuperável a primeiríssima visão de uma aldeia, de uma cidade na paisagem, é que nela a distância vibra na mais rigorosa ligação com a proximidade. O hábito ainda não fez sua obra” (BENJAMIN 2012b: 44). Essa formulação dá a chave para entendermos um pouco da atividade do Benjamin escritor sobre as

idades: ele busca em seu andar/escrever reconquistar essa força do primeiro olhar, ainda não embaçado pelo musgo do hábito ou costume, que nos torna cegos para o nosso meio.

Por outro lado, é importante lembrar como essa teoria vai se transformar nos anos 1930, quando Benjamin escreve o ensaio sobre a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Aqui o hábito ou costume é posto ao lado de uma teoria *tátil* da recepção da arquitetura. Essa recepção tátil nos esclareceria muito sobre a forma de recepção das massas diante das obras de arte. Elas querem se aproximar dela e não permanecer distantes e contemplativas, como na recepção aurática e burguesa. Mais ainda, para Benjamin é esse tipo de recepção que serve de escola para as massas se prepararem para novas transformações históricas. Trata-se de uma escola tátil, que passa pela *aístesis*, a percepção corpórea, típica da recepção da arquitetura, via imersão:

Construções são recebidas duplamente: pelo uso e pela percepção. Ou melhor: tátil e opticamente. É impossível compreender tal recepção representando-a sob a forma da concentração, como ocorre p. ex. com viajantes diante de uma construção famosa. Pois não há, do lado tátil, nenhum correlato para aquilo que do lado óptico é a contemplação. A recepção tátil ocorre mais por meio do costume do que pela atenção. No caso da arquitetura, o costume determina até mesmo a recepção óptica. Ela ocorre, a princípio, muito menos em uma atenção fixa do que em uma percepção incidental. Essa recepção associada à arquitetura tem, porém, sob certas circunstâncias, um valor canônico. Pois: *as tarefas que são apresentadas ao aparato perceptivo humano em momentos de transformação histórica não podem de modo algum ser resolvidas por meio da mera óptica, isto é, da contemplação. Guiadas pela recepção tátil, elas são paulatinamente dominadas pelo costume.* (BENJAMIN 2013: 90, grifo do autor)

A “desorientação” é o fim, o objetivo do deambular errante: só assim o olhar se deixa ferir pelo real que viceja na cidade. Benjamin elogia também o cenário do teatro como um espaço que não se deixa reduzir à proximidade: sua aura resiste, a distância não é abalada, seu encanto não se esvai. E justamente a teatralidade arquitetônica de Versalhes faz Benjamin lembrar do elemento teatral do jogo político da era do absolutismo, enterrado hoje na era do turismo, e transformado em imagem de segunda ordem de si mesmo. Benjamin manteria uma postura ambígua diante dessa resistência da aura: ora, romanticamente, a defende, como no texto “Haxixe em Marselha”, ora, e sobretudo no contexto das *Passagens* e da sua teoria da fotografia e da paixão da multidão pela proximidade, comemora o seu fim. Essa ambiguidade de Benjamin também se reflete em sua relação com a cidade, que oscila entre a busca da proximidade ou da sua reauratização. Ela desaguara na teoria da “imagem dialética”, que é apresentada justamente na figura da passagem comercial, que é ao mesmo tempo abrigo e desabrigo, casa e espaço de culto da mercadoria.

Um belo exemplo de como Benjamin passa da descrição (*ekphrasis*, gênero de escrita específico e codificado, que teve seu auge no século XVIII e foi então elevado a método historiográfico por Winckelmann) para a alegoria é a peça “Castelo de Heidelberg”: “Ruínas, cujos destroços ressaltam contra o céu, aparecem às vezes duplamente belas em dias claros, quando o olhar encontra em suas janelas ou à cabeceira as nuvens que passam. A destruição fortalece, pelo espetáculo fugaz que abre no céu, a eternidade desses destroços” (BENJAMIN 2012b: 47). O fragmento lembra um soneto, com a reviravolta realizada na segunda frase na qual se dá um quiasma, reversão, do fugaz das nuvens com a eternidade conquistada pela destruição. Esse método de pensar por fragmentos metafóricos também não deixa de recordar os microtextos de Kafka. Já o fragmento sobre a catedral de Marselha transforma aquela igreja monumental, típica do historicismo do século XIX, em “uma estação gigantesca de trem, que nunca pôde ser entregue ao trânsito” e da qual “Trens com vagões-dormitórios com destino à eternidade são, na hora da missa, expedidos” (BENJAMIN 2012b: 48). Ocorre aqui uma sobreposição de dois conceitos, igreja e estação de trem, que assim são transformados e criam uma outra ideia, ou revelam aspectos de ambos conceitos através dessa sobreposição inusitada.

2 A porosidade de Nápoles

Em 16 de setembro de 1924 Benjamin, que morou então por muitos meses em Capri, escreveu a seu amigo Gershom Scholem: “No mesmo dia vi Salerno. Pela segunda vez Pompéia e, talvez pela vigésima vez, Nápoles, sobre a qual recolhi muito material, observações importantes e raras, as quais talvez elaborarei” (BENJAMIN 1972a: 987, tradução nossa). Benjamin afirma que escreveu seu texto sobre Nápoles junto com sua então namorada Asja Lacis. Adorno acreditou que esse texto seria apenas de Lacis, mas ela mesma confirmou em sua autobiografia que o texto foi escrito pelos dois (BENJAMIN 1972a: 987). Esse texto é da maior importância dentre os retratos de cidade de Benjamin. Ele realiza aqui ao mesmo tempo um mergulho na cidade e um planar na sua superfície. Nesse último sentido ele estava apenas sendo fiel a sua máxima segundo a qual o retratista estrangeiro da cidade fica preso a seus aspectos superficiais. Essa “superficialidade” era valorizada por ele. Como escreveu em uma resenha sobre a ficção de Paul Scheerbart, autor de ficções científicas que reencontraremos mais adiante: “A verdadeira interpretação abarca a superfície mais exterior das coisas, a sua pura sensualidade;

interpretação é superação do sentido” (BENJAMIN 1977: 618, tradução nossa). Na verdade, esse observador vê na cidade estranha/estrangeira aquilo que reflete ou nega a sua própria cidade de origem. Benjamin vê Nápoles como um europeu do norte. Ele, ao destacar que “se escalonam os prédios, uns por cima dos outros”, fica fascinado pelo que denomina de “porosidade” desse espaço urbano: “A arquitetura é porosa como essas rochas” (BENJAMIN 2012b: 149). A seus olhos, na cidade tudo está em movimento e se interpenetra. A improvisação e não a organização típica do norte dá o tom à cena: “Civilizada, privada e ordenada apenas nos grandes hotéis e nos armazéns do cais – anárquica emaranhada e rústica no centro da cidade, onde só há quarenta anos se abriram a picareta grandes arruamentos” (BENJAMIN 2012b: 150). Nem a numeração das casas faz sentido ali. Tudo é tátil. A existência privada ainda não foi separada por muros da vida pública. As ruas adentram as casas e essas parecem ser não o local onde se entra para viver a vida privada, mas apenas o local de onde se sai, para a rua. A alegria também é destacada que, com a música, se espalha pelas ruas, fazendo os dias de feriado também interpenetrarem os dias de trabalho: “A porosidade é a lei inesgotável dessa vida, a ser redescoberta. Um grão do domingo se esconde em todo dia de semana, e quantos dias de semana nesse domingo!” (BENJAMIN 2012b: 152). Além disso, o dia interpenetra a noite, o ruído o silêncio, a luz as sombras e mesmo as famílias têm uma estrutura aberta que se distancia dos hábitos dos habitantes educados sob os *mores* do norte. E se em Nápoles também “os cafés são verdadeiros laboratórios desse grande processo de interpenetração [*Durchdringungsprozess*]” (BENJAMIN 1977: 316, 2012b: 156) o mesmo podemos dizer desse texto que põe em ação o modo benjaminiano de encadear descrições, alegorias e conceitos. O próprio ensaio tem uma arquitetura rara e como que contaminada pela prodigalidade que ele vê na cidade.

Esse conceito de porosidade logo chamou a atenção de seu amigo Ernst Bloch que, ainda em 1925, esteve também em Nápoles e procurou escrever um outro texto, “Italien und die Porosität” (“Itália e a porosidade”), no qual se contrapõe explicitamente a Benjamin (e a Lacis). É verdade que Bloch (1985: 508, tradução nossa) equivocadamente afirma que “Benjamin nomeou a Itália de algo ‘poroso’”, quando na verdade Benjamin estava tratando de Nápoles. De qualquer modo, Bloch fornece mais uma série de interessantíssimos exemplos, desta feita, para boa parte da Itália, dessa porosidade e da inexistência de uma fronteira clara entre o público e o privado, extraindo exemplos das cidades, casas, hábitos e também de escritores como Pirandello e de um

artista como de Chirico. Ele conclui sua vertiginosa enumeração de interpenetrações afirmando que aquele que vem do norte *não* quer ver esse tipo de confusão obscura. Ele busca os traços do Renascimento, que teriam deixado suas marcas apenas no norte da Itália, enquanto o sul seria ainda barroco e espanhol com elementos orientais.³ Ele conclui diagnosticando esse diferencial do sul com uma análise de cunho econômico-cultural que não encontrara em Benjamin:

qual é então a exata contraparte da porosidade? É o trabalho por partes ao invés do todo unitário, portanto, a divisão capitalista de trabalho e o seu pensamento matemático organizador e divisor correspondente, ao invés do sentido para a forma pregnante que se desenvolve com vida; em suma: a burguesia e sua cultura, em oposição à porosidade, que se encontra como tal e se sente em casa no Renascimento da Europa do norte. (BLOCH 1985: 513-514, tradução nossa)

O Renascimento do sul teria sido logo barrado pela contrarreforma e pela espanização, tendo, por via de uma orientalização, triunfado em um modelo mais barroco e pleno de porosidade. Vale lembrar que Bloch já em sua obra prima, *O espírito da utopia*, elogiava o Barroco como uma forma expressiva prototípica (Cf. UJMA 2008). Em Bloch esse conceito de porosidade permaneceu central, mas Benjamin não voltou a ele. No entanto, ele logo encontrou na nova arquitetura do norte um autêntico discípulo para esse sonho de interpenetração: a transparência.

3 Moscou: interpenetrações espaço-temporais

Mas antes de tratar dela, lembremos de Moscou. O texto sobre Moscou foi decantado a partir do *Diário de Moscou*⁴ de Benjamin, como que deixando de fora as passagens mais íntimas e subjetivas. Aqui também ele procura penetrar na cidade pela porta da descrição que logo se transforma em imagem e em *mise en action*. É como se o eu-narrador, mais claro e ostensivo no texto do diário, permanecesse em ação nessa versão mais enxuta e “objetiva”. Sentimo-nos guiados pelo narrador e descritor Benjamin. Essa ação torna o texto mais vivo, atingindo a *vivacidade* que a descrição *ekphrastica* tradicional visa – cujo termo técnico é *enárgeia* (com “a” e não *energeia*) – com a diferença que essa

³ Mas deve-se lembrar que Benjamin vê também em San Gimignano, na Toscana, fenômenos de interpenetração onde o “fora” tende ao “interior”: “Quando se atravessa a *Porta San Giovanni*, sente-se num pátio e não na rua. Mesmo as praças são pátios e em todas parecemos abrigados” (BENJAMIN 2012b: 208).

⁴ Esses diários nasceram da estadia de Benjamin em Moscou no inverno de 1926-1927 (Cf. BENJAMIN 1989).

vivacidade, colocar o descrito diante dos olhos do leitor, em Benjamin é a um só tempo fruto de uma montagem literária, imagética e conceitual. Ele não retira da cidade o seu encanto ao jogar luz sobre ela. Suas metáforas e alegorias preservam o claro-escuro do “original”. De resto, em uma carta a Martin Buber, que foi quem publicou o artigo “Moscou” na revista que editava, *Die Kreatur* (em 1927), Benjamin deixou clara essa intenção programática de fazer teoria sem abdicar da imagem a favor do conceito:

toda teoria ficará de fora de minha apresentação. [...] Eu pretendo fazer uma apresentação da cidade de Moscou no momento em que ‘todo factual já é teoria’,⁵ e assim se abstenha de toda abstração dedutiva, de todos prognósticos, sim, em certa medida, também de todo julgamento. (BENJAMIN 1978: 442-443, tradução nossa)

Sim, como em Franz Hessel: ler o livro sem precisar julgá-lo.⁶ Esse apego ao visual também tinha a ver com um dado concreto: Benjamin não sabia russo. Ele precisava se apegar tanto ao elemento visual, quanto à sua recepção corpórea da cidade. Sua imersão nas ruas e na rítmica da multidão imprimem a marca em seu texto. Daí ele escrever a seu amigo Hugo von Hofmannsthal sobre esse texto, em uma carta de junho de 1927: “Naturalmente o desconhecimento da língua não me permitiu ir além de uma camada estreita. Mas eu me fixei então mais do que no ótico, em uma experiência rítmica, no tempo no qual as pessoas de lá vivem e onde um duto russo originário interpenetra com a nova Revolução formando um todo, que eu achei ainda mais incomensurável para padrões europeus ocidentais do que eu esperava”⁷ (BENJAMIN 1978: 444). É interessante notar que Benjamin empregando o conceito de interpenetração destaca a construção de um novo modo de vida na Rússia pós Revolução, caracterizado pela interpenetração de um duto russo originário (*ursprünglich*, conceito chave na teoria cultural de Benjamin) que adentra a Revolução. Como vimos, na sua técnica de leitura da cidade natal propunha uma interpenetração do tempo da infância com o tempo da narrativa. Já aqui outra interpenetração temporal é destacada e se dá em termos de uma longa temporalidade da nação russa. Essa relação da Revolução com uma noção forte de curto-circuito temporal, como veremos, será desenvolvida por Benjamin nos anos seguintes. Em Moscou ele se

⁵ Nos fragmentos das *Passagens* lemos: “Método deste trabalho: montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente a *mostrar*” (BENJAMIN 1982: 574, tradução nossa).

⁶ Mas é interessante notar que Benjamin abre esse texto sobre Moscou afirmando que “Por meio de Moscou se aprende a ver Berlim mais rapidamente que a própria Moscou”. Ou seja, novamente, no exterior vemos ainda a partir da perspectiva de nossa casa. Em seguida ele deduz dessa ideia a necessidade de se *julgar* (*Beurteilen*) o resto da Europa a partir da Rússia. Ou seja: não julgar Moscou, mas sim o resto da Europa a partir da Rússia: “Não importa que ainda se conheça muito pouco da Rússia – o que se aprende é a observar e a julgar a Europa com o saber consciente do que sucede na Rússia” (BENJAMIN 2012b: 157).

⁷ Quanto a esse tema da concretude das observações de Benjamin sobre Moscou em seu diário, conferir Seligmann-Silva (2009).

depara também com a *interpenetração* da política em todos recantos da vida privada, produzindo uma total politização da vida. Benjamin ainda vê com fascínio esse laboratório político e só em alguns momentos expressa ironia ou crítica velada a esse traço que, hoje, vemos como totalitário e fruto de uma biopolítica que procurava fazer uma gestão total da vida.

Assim, referindo-se à ausência de fronteiras claras entre o dentro e o fora, Benjamin destaca por exemplo que “em Moscou, as mercadorias aparecem em todos os lugares fora das casas, elas estão penduradas em cercas, apoiadas em gradis, dispostas sobre o asfalto”. Ou ainda, em uma comparação direta com Nápoles:

Sob as árvores despidas dos bulevares se acham quebra-ventos com palmeiras, escadas de mármore e mares meridionais. E mais uma coisa aqui recorda o Sul. É a desordenada variedade do comércio ambulante. Graxa de sapato, tinteiro e penas, toalhas, trenós de bonecos, balanços de criança, roupa feminina, pássaros empalhados, cabides – tudo isso se acumula em plena rua como se a temperatura não fosse de 25° abaixo de zero, mas de pleno verão napolitano. (BENJAMIN 2012b: 161)

Mas, se a mendicância também o lembrou de Nápoles, sendo que os mendigos transformam a rua em lar, logo o silêncio (para além do frio) lembra a Benjamin que ele está em outra latitude. Ele vê no mercado de rua a função arquitetônica das mercadorias, que também transformam o exterior em interior:

Nesse mercado, a função arquitetônica das mercadorias se deixa reconhecer: panos e fazendas constroem pilastras e colunas; sapatos, *valinki* [bota de feltro] que pendem ordenados de cordões por sobre os balcões tornam-se tetos das barracas; grandes *garmochkas* (acordeões) formam paredes ressonantes e, portanto, de certo modo, paredes de Mênnon. (BENJAMIN 2012b: 162)

A sociedade está em movimento e, com ela, move-se a cidade. Benjamin testemunhou uma cidade transformando-se, plástica, como só uma revolução pode criar:

Os empregados nos serviços, as repartições nos prédios, os móveis nas casas são reagrupados, transferidos e deslocados para lá e para cá. Novas cerimônias para a escolha de nomes e para o casamento são demonstradas nos clubes como se fossem institutos experimentais. (BENJAMIN 2012b: 166)

É interessante que Benjamin (2012b: 168) estabelece uma relação entre o fim da esfera privada e a transformação das casas:

O bolchevismo aboliu a vida privada. A natureza dos serviços públicos, a atividade política e a imprensa são tão poderosas que não sobra tempo para interesses que não confluem com elas. Tampouco sobra espaço. Casas que, em seus cinco até oito cômodos, acolhiam outrora uma única família abrigam hoje, às vezes, até oito. Atravessando a porta do corredor, penetramos uma pequena cidade.

Andando de bonde ele destaca a percepção tátil da cidade. Ele sente a “interpenetração” do passado tradicional com a nova forma técnica de transporte. Do mesmo modo ele sente também na metrópole a presença da aldeia. Poeticamente ele formula: “Há uma relação especial com as ruas de Moscou: o vilarejo russo brinca de se esconder nelas” (BENJAMIN 2012b: 184). Como em Nápoles, Benjamin (2012b: 184) percebe aqui uma antítese à simetria das cidades europeias do norte: “Não existe cidade no Ocidente que se estenda em suas praças gigantescas tão amorfa [*gestaltlos*] como uma aldeia”. Esse conceito de amorfo pode ser posto ao lado de porosidade, como dois desafios à cidade Renascentista planejada. Por fim, o leitor verá que sobretudo ao tratar da interpenetração ou, talvez, seria melhor dizer, do deslocamento, do culto religioso aos ícones tradicionais da igreja ortodoxa russa, em direção ao culto da imagem de Lênin, Benjamin deixa claro a sua *distância* com relação àquele laboratório social que foi a revolução soviética.

Já “Mar do Norte” (“Nordische See”, publicado no *Frankfurter Zeitung* em 1930) é um texto extremamente poético que abre com uma impactante reflexão sobre o tempo: ele se torna não uma casa, mas um palácio para aquele que viaja e não tem uma moradia. No norte, diferentemente de Nápoles, tudo é claro, limpo e idêntico a si mesmo. Ao invés do ócio: o trabalho. A casa não entra na rua: ela tem limites sólidos. O fragmento “Gaivotas”, desse mesmo texto, é uma alegoria lírica e melancólica. Em um barco, navegando em direção ao sul, ele descreve duas formações de gaivotas, uma a leste (na sua esquerda) e outra a oeste (na direita): ou seja, tudo está invertido. O sol se põe à direita e ele arremata:

Os pássaros da esquerda conservavam contra o fundo do céu extinto algo de sua claridade, reluziam a cada curva em cima e em baixo, se ajuntavam ou se esquivavam e pareciam não cessar de tecer à minha frente uma sequência ininterrupta, interminável de sinais, um entrelaçamento total, indescritivelmente cambiante, fugaz e, contudo, legível. Só que eu deslizava a fim de continuamente me reencontrar de novo com as outras. [...] À esquerda tudo ainda estava por ser decifrado, e o meu destino pendia de cada sinal; à direita já havia sido outrora, e um único sinal tranquilo. Por muito tempo durou esse contraste até que eu me tornasse o umbral, por cima do qual os mensageiros inomináveis cambiavam, nos ares, pretos e brancos. (BENJAMIN 2012b: 230-231)

Bem, esse jogo entre a direita e a esquerda, essa expectativa (esperança?) com relação à esquerda (à leste) constroem de fato uma escrita, preto no branco, “legível”. Mas como esgotar o seu significado? E por que essa alegoria em pleno Mar do Norte? Devido à “proximidade” com a Rússia, o contraste entre a Escandinávia e aquela nova sociedade? A posição de “soleira” que Benjamin se atribui talvez seja o dado (autobiográfico) mais importante desse fragmento.

4 Da aura à transparência do vidro

“Haxixe em Marselha” (publicado também no *Frankfurter Zeitung* em 1932) é uma tentativa de reauratizar a cidade por meio do uso do haxixe. Ele é derivado de um dos protocolos de uso de haxixe que Benjamin redigira em 1928. A cidade, para o caminhante inebriado, devolve o olhar – mas sem quebrar a distância. No ensaio sobre o surrealismo, Benjamin anotou: “O homem que lê, que pensa, que espera, o *flâneur*, pertence, do mesmo modo que o fumador de ópio, o sonhador e o ébrio, à galeria dos iluminados. E são iluminados mais profanos” (BENJAMIN 2012a: 33). Ele vai encontrar na superfície urbana e antropológica (com o desfile das faces dos transeuntes) um amplo campo para descobrir, projetar, mas sobretudo criar semelhanças. O *flâneur* se torna um *fisiognomista*. Essas experiências são justamente antecâmaras para os textos futuros de Benjamin sobre “A doutrina das semelhanças”.⁸ Benjamin (2012b: 262) anotou em meio ao passeio: “Como as coisas resistem aos olhares!”. Ele vê aí uma prova de que a afirmação de Karl Kraus que ele cita, “Quanto mais de perto se observa uma palavra, tanto mais de longe ela nos retoma o olhar”, pode ser estendida para o campo ótico. Sem dúvida, sobretudo quando se trata de estendê-lo às cidades, superfície que, como vimos, Benjamin comparava a um livro. Lembremos que o conceito de “aura” foi desenvolvido por Benjamin sobretudo no seu famoso ensaio sobre a obra de arte. Lá lemos que a aura é a marca de uma distância insuperável, ela é definida como: “Uma trama peculiar de espaço e tempo: a aparência única de uma distância, por mais próxima que esteja”. (BENJAMIN 2013: 57). Em *Parque central* (1938/1939) ele também escreve sobre a aura em termos que recordam sua descrição da cidade sob os efeitos do haxixe: “Derivação da aura como projeção de uma experiência social entre pessoas na natureza: o olhar é devolvido” (BENJAMIN 1974: 670, tradução nossa). A cidade que é olhada nos olha de volta. Essa ideia, que pode ter um lado romântico e poético, seria superada na teoria benjaminiana da *transparência* do vidro. Isso ocorreu no contexto de seu trabalho sobre as passagens. Nesse trabalho ele se entrega à sua crítica da aura e à sua convicção, segundo a qual (como lemos no ensaio sobre a obra de arte): “‘Aproximar as coisas de si’ é uma preocupação tão apaixonada das massas de hoje quanto apresenta a sua tendência

⁸ Conferir “Doutrina das semelhanças” (BENJAMIN 2012a: 117-122).

a uma superação da unicidade de cada coisa dada por meio da gravação de sua reprodução” (BENJAMIN 2013: 57).

5 S. Giedion: das construções de ferro ao triunfo do vidro em Le Corbusier

Em “Paris, capital do século XIX”, apresentação do projeto das passagens, feita em 1935, Benjamin descreve em grandes linhas as preocupações mestras que guiam essa pesquisa sem-fim sobre as passagens, que acabou se transformando em um *work in progress* fadado a nunca se concluir. Mesmo para um pesquisador poderoso como Benjamin, o desafio de retratar todo um século a partir da Paris do século XIX pareceu um desafio impossível. Mas eram justamente esses os desafios que interessavam àquele que foi o teórico da tarefa impossível: a tarefa (*Aufgabe*) da tradução também era vista dessa forma por ele, ou seja, como um problema ao mesmo tempo necessário e impossível de solução. Nessa apresentação Benjamin, logo no início, destaca tanto os aspectos econômicos, que possibilitaram o surgimento das passagens comerciais, como os técnicos: “A segunda condição para o surgimento das passagens advém dos primórdios das construções em ferro” (BENJAMIN 2006: 40). Nesse ponto, ele introduz uma linha de raciocínio que deve muito à sua leitura do precioso livro do historiador da arquitetura Sigfried Giedion, *Bauen in Frankreich (Construção na França)*, de 1928.⁹ Giedion, nesse belíssimo livro, marcadamente vanguardista e com desenho de autoria do grande László Moholy-Nagy, professor da Bauhaus, faz uma espécie de trabalho de arqueólogo da arquitetura modernista (seu ícone era Le Corbusier) a partir das construções em ferro e em concreto armado do século XIX. Ele faz uma crítica da produção arquitetônica daquele período, mas nota que ela gestou, de modo “subconsciente”, as bases da moderna arquitetura. Benjamin (2006: 40) toma essa ideia de Giedion e acrescenta a ela uma teoria política:

Assim como Napoleão não percebeu a natureza funcional do Estado como instrumento de dominação da classe burguesa, tampouco os arquitetos de seu tempo reconheceram a

⁹ Em 15 de fevereiro de 1929, tendo recebido um exemplar de cortesia desse volume, enviado por Giedion, Benjamin escreve uma carta de agradecimento na qual não deixa dúvidas do seu entusiasmo quanto a essa publicação e sobre quanto ela o abalou – positivamente: “Quando recebi seu livro, as poucas passagens que eu li eletrificaram-me a tal ponto que eu decidi não continuar a leitura antes de ter mais contato com minhas próprias pesquisas a respeito, o que, devido a circunstâncias externas, não pude fazer naquele momento. Já há alguns dias as coisas se organizaram por aqui e eu passo horas com seu livro, em admiração. [...] o senhor consegue iluminar ou, melhor, descobrir, a tradição a partir do presente. Daí a nobreza do seu trabalho, que eu mais admiro, ao lado do seu radicalismo” (BENJAMIN 1997: 443-444, tradução nossa).

natureza funcional do ferro, com o qual o princípio construtivo inicia sua dominação na arquitetura. Nas vigas de sustentação esses arquitetos imitam as colunas pompeanas e suas fábricas parecem moradias, assim como mais tarde as primeiras estações ferroviárias imitavam chalés. “A construção desempenha o papel do subconsciente”.

Essa última citação Benjamin extrai justamente dessa obra de Giedion. E boa parte das ideias dessa apresentação de 1935 e dos fragmentos que tratam das construções em ferro do volume *Passagens* são desdobramentos, estão em diálogo ou simplesmente tomam de empréstimos ideias de Giedion, que, de resto, é vastamente citado por Benjamin.

Ainda na introdução, Benjamin apresenta o tema do vidro, outra paixão temática do historiador da arquitetura Giedion. Benjamin (2006: 40) escreve:

Pela primeira vez na história da arquitetura, surge com o ferro um material de construção artificial. Ele vai passar por uma evolução, cujo ritmo se acelera ao longo do século. [...] Evita-se o ferro em construções residenciais, mas é utilizado em passagens, pavilhões de exposições, estações de trem – construções que serviam para fins transitórios. Simultaneamente, amplia-se o campo arquitetônico de aplicação do vidro. As condições sociais de sua utilização em larga escala como material de construção, porém, só surgirão apenas um século mais tarde. Ainda na *Glasarchitektur* [Arquitetura de vidro] (1914), de Scheerbarth, o vidro aparece em um quadro utópico.¹⁰

Ou seja, no início do século XX o vidro ainda estava enredado no sonho, na utopia: sua concretização, dirão Giedion e Benjamin, virá com a arquitetura moderna que, por sua vez, foi preparada pelas grandes construções de ferro e vidro do século anterior. Ambos tinham como método buscar no passado as “centelhas do futuro”. Giedion fala muito em “antecipação” para se referir a esse fenômeno de sobreposição temporal: o futuro já sendo gestado/lido no passado: “Só hoje finalmente o passado pode ser posto de lado, pois um novo modo de vida [Lebensform] bate às portas. Esse novo modo de vida é em grande parte equivalente à expressão antecipada e latente dentro das construções do século XIX” (GIEDION 1995: 153, tradução nossa). Como Benjamin, que proclamou uma nova era pós-tradição, nietzschianamente, livre de toda monumentalidade, também Giedion (1995: 168-169, grifo no original, tradução nossa) pregava esse novo mundo que, para ambos, deveria ser transparente:

Graças à possibilidade de apoiar todo o peso do prédio em poucos pilares de concreto, de omitir as paredes conforme o desejo, Corbusier criou a *casa eternamente aberta*. [...] Por que a casa deve ser suspensa e feita do modo mais leve possível? Só assim podemos pôr um ponto final ao legado fatídico da monumentalidade.

¹⁰ Benjamin tomou conhecimento da obra de Scheerbarth a partir do livro de ficção científica deste ator *Lesabéndio*, que ganhou de presente de casamento, em 1917, da parte de seu melhor amigo, Gershom Scholem, ele mesmo um admirador de Scheerbarth. Scholem conta que Benjamin escreveu um texto em 1920 sob o impacto da leitura das obras de Scheerbarth intitulado “Der wahre Politiker” (O verdadeiro político), que infelizmente se perdeu (Cf. SCHOLEM 1981: 38).

No século XIX, os palácios de vidro (construções provisórias, como as das Exposições Universais, ou locais de passagem, como pontes e as estações de trem) apenas anunciavam a revolução moderna. Mas lá, o vidro, o ferro e o concreto permitiam já a realização de uma *nova interpenetração* e de uma *nova transparência*. A ponte Transbordeur (1905) de Marselha, Giedion a descreve afirmando que sua construção produz “relações *flutuantes* e interpenetrações. As fronteiras da arquitetura são embaçadas” (GIEDION 1995: 90, tradução nossa, grifo no original). Ou seja, os limites são tênues: tudo se interpenetra. Ao passar o saber da construção do século XIX para as moradias do século XX, para Giedion (e Benjamin concordou com essa ideia) forjou-se na nova arquitetura de um Le Corbusier um novo modelo: “só existe um único e indivisível espaço no qual reinam relações e interpolações e não fronteiras” (GIEDION 1995: 93, tradução nossa). Em um trecho de Giedion que Benjamin cita, lemos:

As casas de Corbusier não são espaciais nem plásticas: o ar sopra através delas! O ar se torna fator constituinte! Nesse sentido, não valem forma espacial ou plástica, apenas relação e entrecruzamento! Há apenas um espaço indivisível. Entre o dentro e o fora não há cascas.¹¹ (GIEDION 1995: 169, tradução nossa)

6 Passagens como campo de interpenetração: entre “imagens de desejo” e o controle

As passagens comerciais do século XIX são lidas por Benjamin dialeticamente como vitrines marcadas pelo fetiche da mercadoria e comandadas pelo seu culto, mas também como um local de concretização de um sonho utópico. A teoria benjaminiana das “imagens do desejo”, que ele desenvolve aqui nesse texto de 1935 e em vários fragmentos do volume *Passagens*, tem na passagem comercial sua representação mais clara. As galerias são vistas como um local onírico de *interpenetração* e *porosidade* espaço-temporal:

No sonho, em que diante dos olhos de cada época surge em imagens a época seguinte, esta aparece associada a elementos da história primeva, ou seja, de uma sociedade sem

¹¹ Giedion desenvolveu essa teoria da transparência e interpenetração, típicas da arquitetura moderna no seu livro monumental *Space, Time and Architecture* (1941). Aí ele desenvolve um paralelo entre a interpenetração arquitetural e o que se passou no cubismo, cujas obras seriam marcadas também pela transparência, suspensão e interpenetração: nesses quadros, interior e exterior podem ser vistos simultaneamente, como em uma casa de Le Corbusier, ou como na Torre Eiffel. A partir de 1945, no entanto, Giedion abandona muitas de suas ideias anteriores e passa a defender, por exemplo, a necessidade de uma nova monumentalidade, autêntica, oposta à pseudo-monumentalidade de sua época. (Cf. GIEDION [1955?]).

classes. As experiências desta sociedade, que têm seu depósito no inconsciente do coletivo, geram, em interação com o novo, a utopia que deixou seu rastro em mil configurações da vida, das construções duradouras até as modas passageiras. (BENJAMIN 2006: 41)

As passagens são postas ao lado das modas – cuja teoria Benjamin desenvolve em alguns fragmentos do livro *Passagens* – e também ao lado dos falanstérios. Essas eram formas urbanas imaginadas pelo utopista Charles Fourier no início do século XIX, como cidades de vidro, nas quais poder-se-ia viver sob um abrigo total: uma promessa de acolhimento e de proteção em meio ao século XIX que transformou rapidamente a população em um exército de trabalhadores com uma vida marcada pelo desabrigo (*Unbehagen*, na expressão de Freud, mal-estar) e pelo sofrimento. Essa *promesse du bonheur*, estaria *in nuce* nas passagens: “Nas passagens, Fourier viu o cânone arquitetônico do falanstério” (BENJAMIN 2006: 41)¹²

É digno de nota que Benjamin novamente não percebe o potencial totalitário, desta feita, desse sonho de Fourier.¹³ O falanstério não apenas pode ser pensado a partir das galerias comerciais, mas também do *panóptico*, idealizado por Jeremy Bentham em um livro de 1791, como uma construção marcada por um *controle visual total*. Os panópticos são instituições de controle total, como prisões, fábricas, escolas e hospícios. Essa construção, idealizada por Bentham, remontava às “cidades utópicas” feitas para abrigar leprosos, em isolamento, controlando a doença, criando, como escreveu Foucault, “uma comunidade pura”. Bentham se referia ao panóptico como uma construção calcada em um sistema arquitetural puramente óptico.¹⁴ Foucault escreve sobre o panóptico ideias que, se transpostas para a arquitetura de vidro, revelam o elemento *distópico* desta: “A máquina de ver é uma espécie de câmara escura em que se espionam os indivíduos; ela torna-se um edifício transparente onde o exercício do poder é controlável pela sociedade inteira” (FOUCAULT 2009: 196). A transparência do vidro é encarada por Giedion e

¹² Conferir o fragmento A3a,5 de Benjamin (2006: 85).

¹³ O mesmo vale para a leitura entusiasta e acrítica que Benjamin fez da obra de Le Corbusier. Xavier de Jarcy, em um livro polêmico sobre o fascismo de Le Corbusier, afirma uma série de ideias que vão ao encontro da minha leitura. Cito uma passagem: “Frequentemente aproximou-se a cidade corbusiana das cidades utopistas, como do falanstério de Charles Fourier, precursor do socialismo. Segundo os desenhos, esse prédio pareceria com o castelo de Versalhes. Mas Le Corbusier pouco se interessou por essa interpretação e ela acabou atrasando por décadas a compreensão da sua obra. Inseriu-se menos esses projetos no contexto de uma linha de arquitetura coletiva racionalista que vai da escola ao convento, da oficina ao hospital, da prisão ao campo de concentração. Células de habitação monásticas, grade de ruas e simetria perfeita, a Cidade contemporânea, o Plan Voisin, a Ville radieuse que Le Corbusier elabora no início dos anos 1930, não estão distantes, em uma escala gigantesca, dessas instituições austeras das quais nos fala Foucault em *Surveiller et punir*” (JARCY 2015: 80, tradução nossa).

¹⁴ Conferir Foucault (2009: 186-214).

Benjamin como o fim e superação da interioridade burguesa, mas pode ser descrita também como o triunfo da sociedade disciplinar com uma “vigilância generalizada”. O irônico é notar que, hoje, essa transparência independe do vidro: ela foi conquistada pela internet e pelos *gadjets*, que derrubaram as paredes das casa e expõem nossas vidas e intimidade para todos, através da nervura eletrônica das redes. O próprio Foucault (2009: 211) aproxima Bentham de Fourier o chamando de “Fourier de uma sociedade policial, cujo Falanstério houvesse tido a forma do Panóptico”.¹⁵

Para Fourier, o falanstério seria uma cidade de passagens e a arquitetura moderna de vidro, para Benjamin, o seu sucedâneo. Em 1929, ano da publicação do referido livro de Giedion, Benjamin, no seu apanhado extremamente positivo dos surrealistas (“O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia”) também nota, a partir do romance de Breton, *Nadja*, uma relação entre o surrealismo e a nova transparência. Ele recorda que no hotel que ficara em Moscou, um grupo de monges nunca fechava as portas por conta de um voto de nunca ficar em espaços fechados, e arremata com uma crítica do pudor pequeno-burguês:

Viver numa casa de vidro é uma virtude revolucionária por excelência. Também isso é embriaguez, um exibicionismo moral, que nos é extremamente necessário. A discrição no que diz respeito à própria existência, antes uma virtude aristocrática, transforma-se cada vez mais num oportunismo de pequeno-burgueses arrivistas. (BENJAMIN 2012a: 24)

7 Paul Scheerbart e a nova cultura do vidro

O mencionado autor de ficções científicas, venerado por Benjamin, Paul Scheerbart, também teria, como Fourier, percebido o elemento utópico da arquitetura de vidro. Para Benjamin, Scheerbart seria “irmão gêmeo de Fourier”.¹⁶ Como lemos no pequeno livro de Scheerbart de 1914, *Glasarchitektur*, dedicado ao artista Bruno Taut, arquiteto expressionista e também entusiasta da arquitetura de vidro:¹⁷

Vivemos a maior parte do tempo em espaços fechados. Eles comprometem o meio, do qual cresce a nossa cultura. Nossa cultura é, de certo modo, um produto de nossa

¹⁵ Conferir também, nesse sentido: Jean-Claude Perrot (1985: 353). Bentham também chamou seu panóptico de “minha própria utopia” e afirmou que ele deveria ser feito com ferro e não com madeira (Cf. BENTHAM 2005: 21, 74).

¹⁶ Trata-se de um pequeno texto em francês de Benjamin sobre o escritor. Benjamin nota que é improvável que Scheerbart tenha lido Fourier. Os dois são tratados como utopistas por ele (BENJAMIN 1977: 632).

¹⁷ Scheerbart e Taut conheceram-se pouco antes de empreenderem o projeto de realizar uma casa de vidro no contexto da exposição da Werkbund alemã em Colônia, em 1914. Taut dedicou essa construção a Scheerbart (Cf. STUART 1999: 61). Stuart destaca que também Walter Gropius foi um leitor entusiasta de Scheerbart, que marcou a visão de vários outros arquitetos.

arquitetura. Se quisermos elevar a nossa cultura a um nível mais alto, então somos obrigados, para bem ou para o mal, a transformar a nossa arquitetura. E isso só nos será possível se retirarmos o elemento fechado dos espaços nos quais vivemos. Isso, no entanto, só poderemos realizar pela introdução da arquitetura de vidro, que permite a entrada da luz do sol e da lua no espaço não apenas através de um par de janelas – mas, antes, ao mesmo tempo, através do maior número de paredes possível, totalmente de vidro – de vidro colorido. O novo meio, que criaremos para nós assim, deve nos aportar uma nova cultura.¹⁸ (SCHEERBART 2011: 5-6)

Essa arquitetura iria exorcizar “as fantasmagorias do *intérieur* [interior]” (BENJAMIN 2006: 45), como escreve Benjamin no mesmo texto de 1935, referindo-se ao interior burguês, que aprisiona o homem moderno. Nesse interior, o burguês procura deixar rastros, como que lançando âncoras em um mundo no qual se sente inútil. Ele tem o impulso de prender tudo em estojos e interiores que, no fim, o sufocam e aprisionam. Daí o fascínio de Benjamin e de alguns de seus contemporâneos pela porosidade e pela transparência. Como ele escreveu em um fragmento das *Passagens*:

Não existiria um só objeto para o qual o século XIX não tenha inventado um estajo. Para relógio de bolso, chinelos, porta-ovos, termômetros, baralhos – e, na falta de estojos: capas protetoras, passadeiras, cobertas e guarda-pós. O século XX, com sua porosidade e transparência, seu gosto pela vida em plena luz e ao ar livre, pôs um fim à maneira antiga de habitar.¹⁹ (BENJAMIN 2006: 255)

No texto curto “Habitar sem vestígios” (um fragmento das “Imagens do Pensamento”), Benjamin encadeou a uma crítica ao interior burguês – “não há canto no qual o morador já não tenha deixado seu vestígio” (BENJAMIN 2012b: 274) – um elogio ao verso de Brecht “Apague os vestígios”. Brecht dera um tom crítico a essa ideia em seu poema “Caderno de leituras para moradores da cidade”, citado nos fragmentos das *Passagens* (fragmento M16,2). Mas Benjamin faz uma leitura positiva dessa ideia e diz que a nova arquitetura realiza isso: “Pois os novos arquitetos obtiveram isso com o seu aço e vidro: criaram espaços onde não é fácil deixar vestígios”. E conclui citando uma passagem do *Glasarchitektur* de Scheerbart:

“Depois do que foi dito” – escreveu Scheerbart já há vinte anos – “pode-se muito bem falar de uma ‘cultura de vidro’. O novo ambiente de vidro transformará completamente

¹⁸ Como Bentham, Scheerbart (2011: 9) também desaconselha o emprego da madeira e indica o ferro. Apesar de afirmar que a Terra será um paraíso com a introdução dessa arquitetura transparente (que, para ele, teria o acréscimo das cores nos vidros) ele condena chamá-la (como o faz Benjamin) de utópica: “Arquitetura de vidro nunca deveria ser chamada de utópica” (SCHEERBART 2011: 17). Sobre o tema da relação com Giedion, da transparência e da porosidade em Benjamin, conferir também Déotte (2013).

¹⁹ Conferir também esse outro fragmento bem à la Giedion, Scheerbart e Le Corbusier: “É próprio das formas *técnicas* de construção (em oposição às formas artísticas) que seu progresso e seu êxito sejam proporcionais à *transparência* de seu conteúdo social. (Daí a arquitetura em vidro.)” (BENJAMIN 2006: 507, grifo no original).

o ser humano. E agora só resta desejar que a nova cultura de vidro não encontre oponentes em demasia. (BENJAMIN 2012b: 274)

Esse fragmento também faz parte do ensaio de 1933, “Experiência e pobreza”, no qual Benjamin estende seu elogio a Scheerbart e desdobra a sua crítica mais radical à aura. Nesse ensaio lemos essa preciosa formulação:

Scheerbart, [...] atribui a maior importância à tarefa de hospedar sua “gente” [...] em acomodações adequadas à sua categoria: em casas de vidro, ajustáveis e móveis, tais como as construídas, nesse meio tempo, por Loos e Le Corbusier. Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro *não têm nenhuma aura*. O vidro é em geral o inimigo do mistério. É também o inimigo da propriedade.²⁰ [...] Será que homens como Scheerbart sonham com construções de vidro porque professam uma nova pobreza?²¹ (BENJAMIN 2012a: 126)

Sem dúvidas Benjamin também cerra fileiras como um adepto dessa “nova pobreza” ao tecer seu elogio ao vidro e à transparência. Sendo que esse seria o típico caso do menos que é mais. Pois essa defesa da “nova barbárie” prega uma saudável *tabula rasa*, uma aniquilação produtiva, uma verdadeira redenção daí advinda:

Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda.²² (BENJAMIN 2012a: 127)

8 A Revolução como porosidade, interpenetração e tempo do agora

Baudelaire, por sua vez, foi o poeta da cidade e das ruas de Paris. Ele recriou a lírica para tratar poeticamente do belo horror da prosa da modernidade. Ele encarna o olhar não do

²⁰ Essa passagem permite estabelecer uma relação entre a teoria freudiana do *Unheimlich* (o conceito de estranho que guarda em si a ideia de “lar”, “Heim”) com o mistério, que Benjamin associa à propriedade. É como se a sociedade em que tudo gira em torno da mercadoria e de seu culto fosse o palco para o indivíduo psicanalítico refém do mistério, ou seja, do *Unheimlich*, de sua alienação. A transparência significaria o fim do mistério e desse indivíduo psicanalisável.

²¹ Xavier de Jarcy, em seu mencionado livro sobre Le Corbusier, recorda um artigo de P. Winter, amigo de Le Corbusier, sobre o bairro operário de Pessac, construído pelo arquiteto. Ele nota que para Le Corbusier, uma casa é como um organismo, “os dejetos desaparecem e não deixam nenhum traço” (JARCY 2015: 33, tradução nossa). Também o largo elogio de Le Corbusier à pintura branca das casas, internamente e no seu exterior, que, para ele, levaria a uma limpeza moral e transformação da vida, pode ser posto ao lado da doutrina benjaminiana do apagamento positivo dos traços (Cf. JARCY 2015: 77).

²² Sobre a arquitetura de vidro e Benjamin, conferir ainda o capítulo “A arquitetura de vidro”, do livro de Pierre Missac (1998).

poeta que tece loas à sua cidade natal, mas, antes, daquele que se sente um estranho nela: como um *flâneur*. Como escreve Benjamin (2006: 47) no artigo de 1935:

Ele busca um asilo na multidão. [...] A multidão é o véu através do qual a cidade familiar acena para o flâneur como fantasmagoria. Nela, a cidade é ora paisagem, ora sala acolhedora. Ambas são aproveitadas na configuração das lojas de departamentos, que tornam o próprio flânar proveitoso para a circulação das mercadorias. A loja de departamentos é a última passarela do flâneur.

Ou seja, sob o olhar do *flâneur*, o exterior se torna interior: ele só se sente em casa na rua e as passagens fazem essa sobreposição do exterior com o interior, construindo uma autêntica “imagem dialética”. No mundo do *flâneur*, o tempo também sofre um achatamento: é como se a metamorfose do espaço, derivada do deambular nas ruas, levasse a uma nova experiência temporal, na qual o progresso e a sucessão estão excluídos. Também o tempo se torna poroso, transparente e interpenetrado:

O coletivo que sonha ignora a história. Para ele, os acontecimentos se desenrolam segundo um curso sempre idêntico e sempre novo. Com efeito, a sensação do mais novo, do mais moderno, é tanto uma forma onírica dos acontecimentos quanto o eterno retorno do sempre igual. A percepção do espaço que corresponde a esta percepção do tempo é a transparência da interpenetração e superposição do mundo do flâneur. (BENJAMIN 2006: 588)

Como vimos anteriormente, Benjamin vislumbrou na Moscou de 1927, pós-revolução, estilhaços da velha Rússia ressignificados em um novo contexto. Sua teoria do conhecimento histórico e da ação política caminhou no sentido de estabelecer os tempos do conhecimento e da ruptura histórica como coincidindo com um curto-circuito espaço-temporal, o qual ele definiu com o conceito de tempo-de-agora, *Jetztzeit*. O tempo da Revolução é o tempo de *citação* redefinidora do passado. Esse momento coincide com um acesso a uma memória coletiva recalcada, que seria também liberta no evento da Revolução. A história como fruto de uma *construção* se dá no tempo-de-agora que, como um acelerador temporal, concentra em si a história da humanidade redimida. A transparência, a porosidade e a interpenetração culminam, portanto, nas teses “Sobre o conceito da história”, último trabalho de Benjamin, em uma estrutura tanto do conhecimento como da ação revolucionária. Aqui Benjamin descreve a Revolução como um salto tigrino no céu da história que explode a continuidade do acúmulo de catástrofes que, para ele, era o significado do “progresso”:

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de “tempo de agora” (*Jetztzeit*). Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de “tempo de agora”, que ele fez explodir para fora do *continuum* da história. A Revolução Francesa via-se como uma Roma ressurreta. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestuário do passado. A moda tem um faro para o atual, onde

quer que ele se oculte na folhagem do antigamente. Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Ele se dá, porém, numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o céu aberto da história, é o salto dialético da Revolução, como a concebeu Marx. (BENJAMIN 2012a: 249)

É importante lembrar que essa macro doutrina da construção do histórico (em termos epistemológicos e em termos revolucionários) a partir desse modelo da interpenetração, já havia sido desenvolvida em termos micrológicos nos textos de caráter autobiográfico de Benjamin. Afinal, interpenetração e porosidade temporal são transformadas em método nos dois textos de Benjamin sobre Berlim e sua infância. “Crônica berlinense” tem, logo no início, uma descrição de um mapa afetivo que Benjamin sempre teria pensado em desenhar sobre a sua cidade. De certo modo, esse texto é a concretização narrativa desse mapa: uma tradução literária de seu mapa. Proust, como vimos, é em boa parte um exemplo para Benjamin nessa viagem da escrita de si:

O que Proust iniciou de modo tão lúdico, tornou-se de uma seriedade de roubar o fôlego. Quem uma vez iniciou a desdobrar os compartimentos da recordação, ele encontra sempre novos membros, novas varas, nenhuma imagem lhe satisfaz, pois ele reconheceu: ela deixa-se desdobrar, nas dobras antes de mais nada localiza-se o próprio: aquela imagem, aquele gosto, aquele tatear a partir do qual nós iniciamos a separar e desdobrar tudo; e então a recordação vai do pequeno ao menor, do menor ao minúsculo e sempre se torna mais poderoso e avassalador o que encontramos nesses microcosmos. (BENJAMIN 1985: 467-468, tradução nossa)

Essas dobras, essa intensificação do tempo no trabalho de recordação, sobrepõem passado e presente perfurando a temporalidade, costurando-a com novas imagens, na busca de correspondências entre o ocorrido e a linguagem do agora. Nesses textos eu, cidade e tempo se fundem. Muitas vezes a cidade, erotizada, é palco das (primeiras) experiências sexuais e de profanação da antiga imagem idílica da criança educada na casa burguesa. Noutras, Benjamin nos conduz aos antigos cafés de Berlim e faz uma verdadeira sociologia da noite urbana.

Para concluir lembro novamente da bela resenha do livro de Franz Hessel, que apresenta uma pequena teoria do *flâneur* e da escrita sobre as cidades. Esse texto conciso funde a teoria do flunar com a da transparência, de Giedion e Le Corbusier. Ao juntar a teoria da cidade com a da arquitetura, ele também recorre à antiga teoria da mnemotécnica e passa a ver na cidade um espaço encantado por imagens da memória e por espíritos, *genus loci*, que guardam as recordações. Como vimos, a cidade se abre ao *flâneur* como um espaço ambíguo, que é ora casa, ora exterior. Na verdade ela seria um espaço onírico, que, sob o sopro quente das palavras, de Franz Hessel ou de Benjamin, desperta para uma nova vida.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972a. v. III.
- BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1972b. v. IV.
- BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974. v. I.
- BENJAMIN, W. Paul Scheerbart: Lesabéndio. In: *Gesammelte Schriften: Aufsätze, Essays, Vorträge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977, p. 618-620. v. II.
- BENJAMIN, W. *Briefe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978.
- BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften: Das Passagen-Werk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1982. v. V.
- BENJAMIN, W. *Gesammelte Schriften: Fragmente Autobiographische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985. v. VI.
- BENJAMIN, W. *Diário de Moscou*. Tradução de Hildegard Herbol. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- BENJAMIN, W. *Gesammelte Briefe*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997. v. 3.
- BENJAMIN, W. *Passagens*. Tradução de Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. São Paulo: Ed. UFMG, 2006.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. rev. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, revisão técnica de M. Seligmann-Silva. São Paulo: Brasiliense, 2012a.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. 6. ed. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa, revisão técnica de M. Seligmann-Silva. São Paulo: Brasiliense, 2012b.
- BENJAMIN, W. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Organização e apresentação de M. Seligmann-Silva, tradução de Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- BENTHAM, J. *El panóptico*. Tradução de F. Levit. Buenos Aires: Quadrata, 2005.
- BLOCH, E. Italien und die Porosität. In: *Gesamtausgabe in 16 Bänden: Literarische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, p. 508-516. v. 9.
- DÉOTTE, J. L. *La ciudad porosa*. Walter Benjamin y la arquitectura. Tradução de N. Calderón. Santiago: Metales Pesados, 2013.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de R. Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GIEDION, S. *Space, Time and Architecture*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1941.
- GIEDION, S. *Arquitetura e comunidade*. Tradução de Ana de Freitas. Lisboa: Livros do Brasil, [1955?].
- GIEDION, S. *Building in France, Building in Iron, Building in Ferroconcrete*. Tradução de J. Duncan Berry. Santa Monica: The Getty Center for the History of Art and the Humanities, 1995.
- HESSEL, F. Die Kunst spazieren zu gehn. In: HESSEL, F. *Ermunterungen zum Genuss, Teigwaren leicht gefärbt, Nachfeier*. Die “kleine Prosa” 1926-1933. Berlin: Das Arsenal, 1999, p. 337-341.
- JARCY, X. *Le Corbusier, un fascisme français*. Paris: Albin Michel, 2015.
- MISSAC, P. *Passagens de Walter Benjamin*. Tradução de Lilian Escorel, revisão técnica de M. Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1998, p. 181-211.
- PERROT, J. C. Despotische Vernunft und ökonomische Utopie. In: VOBKAMP, W. (ed.). *Utopie-Forschung: Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, p. 336-357. v. 2.

- SCHEERBART, Paul. *Glasarchitektur*. Berlin: Tredition, 2011.
- SCHOLEM, G. *Walter Benjamin*. The Story of a friendship. New York: Schocken, 1981.
- SELIGMANN-SILVA, M. *Ler o Livro do Mundo*. Walter Benjamin: romantismo e crítica poética. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- SELIGMANN-SILVA, M. “O esplendor das coisas”: o diário como memória do presente na Moscou de Walter Benjamin. *Escritos*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2009, p. 161-185.
- STUART, J. A. Unweaving Narrative Fabric: Bruno Taut, Walter Benjamin, and Paul Scheerbart’s *the Gray Cloth*. *Journal of Architectural Education*, Abingdon, v. 53, n. 2, 1999, p. 61-73.
- SZONDI, P. Benjamins Städtebilder [1972]. In: SZONDI, P. *Schriften II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1978, p. 295-309.
- UJMA, C. Zweierlei Porosität, Walter Benjamin und Ernst Bloch beschreiben italienische Städte. *Links: rivista di letteratura e cultura tedesca* [Zeitschrift für deutsche Literatur und Kulturwissenschaft], Roma, 2008, p. 57-64.

Recebido em 10 de novembro de 2019

Aceito em 9 de dezembro de 2019

A casa como imagem em três poemas de Dragica Rajčić

[The House as Image in Three Poems by Dragica Rajčić]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837234043>

Dionei Mathias¹

Abstract: Published in German, in 2000, the collection of poems *Post Bellum* written by Dragica Rajčić concerns war memories in the Balkans and the principle of otherness experienced by the lyrical I. This article discusses three poems from this collection: “suisse like home”, “Hunderste gedicht ohne trenen” and “Ein Haus, nirgends”. Focusing on the representation of home, this article begins with a theoretical discussion on the concept of home and goes on to discuss the poems and their home images, interested, above all, in the matter of belongingness.

Keywords: Dragica Rajčić; home; *Post Bellum*; belongingness.

Resumo: Publicada em alemão no ano de 2000, a coletânea *Post Bellum* de Dragica Rajčić trata das memórias da guerra nos Bálcãs e do princípio de alteridade experimentado pela voz lírica. Este artigo tem por objetivo discutir três poemas dessa coletânea: “suisse like home”, “Hunderste gedicht ohne trenen” e “Ein Haus, nirgends”. Com foco na figuração da casa, o artigo inicia com uma discussão teórica do conceito de casa e passa a discutir os poemas e as imagens da casa, com interesse, sobretudo, na questão do pertencimento.

Palavras-chave: Dragica Rajčić; casa; *Post Bellum*; pertencimento.

1 Introdução

Dragica Rajčić, nascida na Croácia, vive e trabalha na Suíça, onde escreve em língua alemã. Com algumas coletâneas de poemas já publicadas e condecorada com prêmios literários importantes, como o Prêmio Adelbert von Chamisso de 1994, Rajčić se afirma como uma importante voz da literatura suíça de expressão alemã na produção contemporânea, ao lado de escritoras como Ilma Rakusa, Aglaja Veteranyi ou Zsuzsana Gahse (MATT 2007: 424). Sua obra não é extensa. Em 1986, ela publicou a coletânea *Halbgedichte einer Gastfrau* (traduzido livremente como *Poemas incompletos de uma imigrante*), e seu último texto, *Warten auf Broch* (“Esperando por Broch”), no qual

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Av. Roraima, 1.000, Camobi, Santa Maria, RS, 97105-900, Brasil. E-mail: dioneimathias@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8415-1460



dialoga com Hermann Broch, é de 2011. Todos esses textos têm em comum a preocupação e inquietação com a materialidade da língua.

Seu estilo parece oscilar entre uma tessitura imagética marcada pelo hermetismo e uma poética de captura de imagens do cotidiano que desejam revelar uma determinada percepção, sem transformar suas imagens numa superfície opaca. O *snapshot* como captura instantânea de uma percepção ou sensação remete à técnica adotada e introduzida na literatura de expressão alemã por Rolf Dieter Brinkmann, inspirado, por sua vez, pelas técnicas da poesia americana, como Walter Hinck (2000: 231) esclarece em seu estudo. A utilização desse termo para descrever uma faceta da poesia de Rajčić se dá pela proximidade da técnica de capturar uma imagem instantânea, sob uma pressão de tempo encenada, como é o caso do primeiro poema a ser discutido na sequência. Ao mesmo tempo, a utilização em inglês do termo *snapshot*, adotado por muitos estudiosos para descrever a poesia de Brinkmann, deseja indicar uma afiliação a uma tradição poética, na qual os poemas a serem estudados se enquadram. Entre hermetismo e *snapshot*, essa escrita instaura uma voz própria que afirma seu lugar de fala de estrangeira não somente no contexto sociocultural, mas também no modo de utilizar-se da língua como matéria-prima para sua arte.

Esse lugar de fala se condensa na coletânea *Post Bellum*, publicada em 2000. A voz estrangeira presente no eu lírico capta imagens e experiências do pós-guerra nos Bálcãs. No lugar, contudo, de utilizar uma língua estilizada no sentido de imitar o idioleto de falantes nativos, Rajčić utiliza uma voz lírica que não apaga a diferença inerente à condição de estrangeiro. Em sua discussão, Probul (1997: 36) a caracteriza como “idioleto de uma estrangeira” (em alemão: “*Idiolekt einer Ausländerin*”). Essa estratégia é bastante usual em textos cômicos, nos quais a estrangeiridade serve como material para a produção de comicidade ou para a exposição de movimentos subversivos por parte de grupos minoritários frente às máquinas de silenciamento de grupos dominantes. Nessa coletânea, no entanto, a voz estrangeira é utilizada para armazenar os sedimentos da dor, com todas as suas marcas de diferença. Nisso, o eu lírico reflete sobre a devastação da guerra, mas também sobre o seu lugar no mundo, empreendendo tentativas de construir analogias entre o lugar de partida e o novo destino.

Uma das inquietações claramente marcadas na coletânea é justamente o pertencimento, mais especificamente a configuração espacial da casa como símbolo de arraigamento existencial. No contexto da literatura oriunda de fluxos migratórios, a casa

tem um papel especialmente importante, pois revela como indivíduos se posicionam ou são posicionados em novos contextos de interação social. Nisso, o sentir-se em casa assume as mais diversas conotações, desde um espaço demarcado até uma constituição afetiva que define o grau de bem-estar do indivíduo.

Essa complexidade semântica começa com a diferença das conotações atualizadas nas diferentes palavras utilizadas para simbolizar esse elemento da realidade. Com efeito, essa simbolização tem dois eixos: um espacial e outro afetivo, como é possível identificar nos pares casa/lar, *Haus/Heim* e *house/home*. O primeiro elemento de cada par remete primeiramente à construção da casa, como espaço físico delimitado. O segundo elemento remete, primordialmente, ao contexto afetivo produzido no espaço da casa². Enquanto as palavras inglesas – importantes neste contexto, pois a autora emprega a palavra “*home*” como título de um de seus poemas – parecem ser utilizadas com igual frequência no uso coloquial da língua, mantendo a diferença semântica, as palavras “lar” no português e “*Heim*” em alemão têm uma frequência menor de utilização, em comparação ao uso de “casa” e “*Haus*”. No lugar dessas palavras – que não deixam de ocorrer em determinados contextos – percebe-se o emprego das palavras primordialmente previstas para simbolizar a construção, remetendo também ao contexto afetivo (“ser de casa”, por exemplo), ou a utilização de outros termos ou estratégias para recuperar essa ideia (“*das Zuhause*” em alemão, por exemplo). Esse escopo semântico fica ainda mais complexo de descrever se levadas em consideração as diferenças regionais no uso de cada uma dessas palavras, nas diferentes comunidades linguísticas. Independentemente do uso específico, parece haver um claro anseio de diferenciar esses dois teores semânticos.

A teorização desse conceito começa pela definição da casa como lugar de proteção contra as intempéries, mas também contra os perigos que rondam o espaço mais amplo de circulação do sujeito. Já nesse primeiro passo de definição, a construção da casa como mecanismo que define modalidades do ser no mundo, há uma dimensão afetiva que reside no cerne desse empreendimento. Assim, o desejo de proteção revela um anseio de economizar energias que, de outro modo, seriam investidas em atenção para antecipar possíveis riscos à estabilidade da existência. A casa, portanto, num primeiro momento representa a produção de um espaço simbólico que permite ao indivíduo canalizar suas energias de atenção e percepção para outras finalidades afetivas.

² A palavra “lar” remete etimologicamente ao lugar onde se acendia o fogo na cozinha, um espaço, portanto, que parece reforçar o bem-estar, o aconchego, isto é, uma atmosfera afetivamente positiva.

Casa é um espaço de controle e orientação (DOUGLAS 1991: 289). Na vastidão do espaço que forma o entorno do sujeito, as coordenadas limitadas da casa permitem ao indivíduo definir como vai administrar a vida ali. Os potenciais de agência diferem daqueles existentes em outros espaços, embora também aqui os outros membros que compartilham essas coordenadas tenham um impacto sobre regras, rituais e escopo de ação. A despeito das restrições que surgem no convívio de grupos, o potencial de controle é maior que fora dos muros da casa. Ao lado do controle, a casa também funciona como norte de orientação. Após as negociações sociais do dia, com suas inúmeras excursões, o indivíduo orienta seu corpo para retornar ao lugar de pertencimento. Essa orientação pode ser entendida como norte geográfico, mas implica também um horizonte de valores que predomina naquele espaço, fornecendo ao indivíduo um conjunto de interpretações sobre como agir e pensar no mundo, orientando, portanto, também as modalidades de ação.

Nos dois casos, o trabalho de imaginação individual é imprescindível. Douglas (1991: 290) escreve: “O motivo pelo qual algumas casas³ [*homes*] apresentam [ideias] mais complexas e mais delimitadoras que outras depende das ideias que as pessoas têm em suas cabeças sobre suas vidas no espaço e no tempo. Pois a casa [*home*] é a realização de ideias”⁴. A afirmação de Mary Douglas parece indicar a importância da narrativa que envolve esse conceito. O espaço e o tempo nos quais se espraiam as coordenadas da casa não seriam suficientes se não houvesse uma tessitura subjetiva que atribui colorações de sentido e, com isso, dimensões afetivas a esse espaço.

Como bem afirma Bozkurt (2009: 27) ao analisar a ideia da casa no contexto de imigrantes turcos na Alemanha, para ser denominado de “casa” não basta que seja o lugar onde se desfaz a mala após o retorno de uma viagem. O investimento intelectual e, sobretudo, afetivo na tessitura de uma narrativa que imagina esse espaço se revela como essencial. Essa narrativa, no entanto, não se restringe somente ao plano individual, incluindo também os círculos mais amplos nos quais o espaço pessoal está englobado. Trata-se das narrativas macrossociais às quais o indivíduo se sente afiliado:

Ao mesmo tempo, ansiamos incansavelmente [*restlessly*] por um lugar de descanso [*rest*]. A cultura popular oferece pacotes personalizados: genealogias de família; peregrinações aos monumentos de imigração, como Ellis Island; livros sobre tradições étnicas; passeios ao país natal perdido; comunidades de assinantes que compartilham a mesma rede, o

³ A palavra inglesa “*home*” foi traduzida aqui como casa, no sentido afetivo, discutido anteriormente.

⁴ No original: “Why some homes should have more complex orienting and bounding than others depends on the ideas that persons are carrying inside their heads about their lives in space and time. For home is the realization of ideas”.

mesmo papo ou a mesma causa; um compêndio de citações reconfortantes, até mesmo a filosofia do baseball, a qual define o jogo de todos os americanos como um jogo que deseja alcançar a base [*reach home*] e aprender quão difícil é chegar lá. (LEONTIS 1999: 3)⁵

Nessa dimensão do conceito de casa, o espaço privado fica em segundo plano para ser substituído por um escopo mais amplo de narrativas de pertencimento. Resíduos desse anseio por um lugar de permanência perpassam diversas práticas sociais, como nos mostra Leontis. Nas diferentes formações dessa busca pela origem, há um desejo de estabilidade afetiva que neutralize a incerteza sobre qual lugar cada indivíduo pode reivindicar. Para isso, empreende-se um esforço narrativo que legitime, explique e crie redes causais para representar o lugar de pertencimento. Nesses contextos, essas tessituras funcionam metaforicamente como a casa que o indivíduo deseja controlar e que lhe serve de orientação para se movimentar nas coordenadas sociais. Bozkurt (2009: 28) argumenta que esse desejo de reconstrução de macronarrativas pessoais está atrelado também a um desejo de retorno à infância – a um período da vida, portanto, que muitos vivenciam como uma fase marcada por uma intensa sensação de proteção e pelo arraigamento afetivo.

Um terceiro círculo que define a casa como metáfora existencial – além do espaço primário de proteção e orientações e das macronarrativas culturais que definem pertencimentos – é o vetor do sentido existencial. Enquanto as macronarrativas culturais tendem a perseguir o desejo de reconstrução de um lugar de origem a fim de reforçar a estabilidade do pertencimento, a narrativa teleológica se esforça em eliminar a contingência num plano existencial. Leontis (1999: 4) escreve:

No período moderno, a maioria das pessoas perdeu sua crença na ordem cósmica, que lhes atribuía um *telos* na vida terrena, e na ordem geográfica, que lhes dava um lugar designado na terra. Elas passaram a acreditar que o seu lugar na história e na geografia era antes acidental que imbuído de sentido.⁶

Diante do abandono das grandes narrativas teleológicas, o indivíduo passa a ser responsável pela construção não somente da casa como proteção contra as intempéries, mas também de uma casa, no sentido existencial, contra a sensação de contingência e vacuidade. Como na casa material, por vezes o indivíduo herda essas construções e as

⁵ No original: “At the same time, we yearn restlessly for a place of rest. Popular culture offers personalized packages: family genealogies; pilgrimages to the monuments of immigration such as Ellis Island; books about ethnic traditions; tours of lost homelands; communities of subscribers sharing the same network, chat-line, or cause; a compendium of comforting quotes, even the philosophy of baseball, which defines the all-American game as one of wanting to reach home and learning how hard it is to get there”.

⁶ No original: “In the modern period, most people lost faith in a cosmic order that assigned them a *telos* in earthly life, and in a geographic order that gave them an appointed spot on earth. They came to believe that their place in history and geography was accidental rather than meaningful” (LEONTIS 1999: 4).

mantém sem grandes alterações. Outras vezes, ele se vê sozinho diante da tarefa de montar a própria casa.

Em três poemas centrais da coletânea *Post Bellum*, Dragica Rajčić (2000) problematiza a casa como imagem e como metáfora. Por um lado, há uma captação de impressão imagética no estilo de um *snapshot*; ao mesmo tempo, contudo, a casa se revela como metáfora para algo mais complexo, condensando questões da guerra, da estrangeiridade, de gêneros, mas também de materialidade linguística. Isso se torna premente no contexto em que a coletânea se inscreve, isto é, no pós-guerra, um momento marcado não somente pela destruição substancial do espaço de proteção da casa, mas sobretudo de reconfiguração das narrativas sociais e do próprio sentido existencial. Um segundo aspecto que intensifica a discussão sobre a casa reside na reestruturação que acompanha o movimento do fluxo migratório. Nos três poemas a serem abordados na sequência, a voz lírica adota a perspectiva de uma refugiada na Suíça, o que produz um despertencimento duplo causado pelos tumultos da guerra e pelo desejo de localização num novo espaço cultural. Nesse sentido, este artigo se propõe a discutir a figuração da casa como grande metáfora nos poemas: “suisse like home”, “Hunderste gedicht ohne trenen” e “Ein Haus, nirgends”.

2 Deslocamentos e confluências

O primeiro poema a ser discutido apresenta um título com uma mescla de línguas: o país em francês e a comparação em inglês: “Suíça como em casa”. Como um todo, o poema não se atém às práticas normativas do uso da língua, incluindo nisso desvios ortográficos, sintáticos e também no uso diverso, por exemplo, dos artigos. A voz lírica que fala nesse poema é uma voz não nativa que busca participar dessa comunidade linguística, modelando o material da língua a partir de sua experiência pessoal. O título do poema já revela essa preocupação quando procura, por meio da economia de palavras, captar uma interseção afetiva centrada na questão da casa como metáfora da existência. Na sequência, encontra-se o poema e sua tradução:

suisse like home⁷

- 1 Suisse home
- 2 im haus gegenüber meinen
- 3 dunkelen fenster
- 4 ein mann hat bevor er nerven verloren hat
- 5 frau blau geschlagen
- 6 polizisten brachten mann
- 7 brachten frau
- 8 mit dem auto
- 9 fort.
- 10 spaeter war es ruhig

- 11 es geht mir
- 12 licht auf
- 13 wie zu hause.

(RAJČIĆ 2000: 45)

suisse like home

- 1 Suisse home
- 2 na casa em frente a minhas
- 3 janelas escuros
- 4 um homem antes de perder cabeça
- 5 bateu mulher [deixando-a] roxa
- 6 policiais levaram homem
- 7 levaram mulher
- 8 de carro
- 9 embora.
- 10 mais tarde tinha sossego.

- 11 desponta em mim
- 12 uma luz
- 13 como em casa.

Num primeiro momento, o título sugere uma possibilidade de pertencimento, pois a voz lírica parece experimentar uma configuração afetiva como aquela vivida no lugar da primeira socialização. Especialmente ao utilizar a palavra inglesa “*home*”, são concretizadas conotações de uma atmosfera afetiva positiva, enfeixadas numa única palavra, atualizando a ideia de arraigamento existencial, mas também mantendo indícios de cosmopolitismo. Esse cosmopolitismo é reforçado pela utilização de três línguas diferentes no título (francês, inglês e alemão), remetendo indiretamente ao

⁷ Todas as traduções são do autor deste artigo.

multilinguismo do país e intensificando a ideia do potencial de pertencimento a partir da diversidade cultural.

De certo modo, a voz lírica sugere que está em casa nesse contexto babilônico (AMODEO 1996), embora a sensação de pertencer àquele lugar permaneça ambígua. Essa ambiguidade se concretiza ao problematizar a crise do pertencimento nos poemas, por um lado, e ao indicar seu desejo de arraigamento quando utiliza a língua e contribui para a criação artística daquele lugar, por outro. Ao mesmo tempo que permanece a dúvida da crise, há uma espécie de confiança em poder estabelecer uma voz própria e até reimaginar aquele espaço de interação. A paronímia⁸ entre “*Suisse home*” e “*sweet home*” (doce lar) intensifica essa ambiguidade, pois contém traços de afirmação, mas também de ironia.

O primeiro verso retoma os lexemas “*Suisse home*” do título, excluindo, contudo, o nexo de comparação. No lugar da comparação, segue uma espécie de redefinição que busca compreender a imagem da casa nesse novo espaço cultural. Esse movimento começa com a utilização contrastiva das palavras “*home*”, em inglês, e “*haus*”, em alemão. Enquanto a primeira contém, em seu escopo semântico, um teor afetivo substancial, a palavra alemã, embora não neutralize completamente essa dimensão, atualiza, sobretudo, o aspecto da construção. Em ambos os casos, trata-se de imagens do espaço da casa. Os versos dois e três reforçam a ideia da palavra alemã casa como construção, indicando a presença de uma voz desejosa de narrativa pessoal atrelada a esse espaço. Assim, as janelas escuras a partir das quais a voz lírica olha para a casa à sua frente remetem a uma justaposição de espaços construídos. O processo de atribuição de valor semântico começa com a inserção desses espaços numa narrativa pessoal.

A primeira estrofe ainda não indica o nexo que a voz lírica vai construir a fim de mostrar um elo de pertencimento. Ela se limita a captar complexos imagéticos percebidos a partir de seu ponto de vista. Na arquitetura do poema, os versos quatro a nove introduzem uma ruptura que desconstrói a ideia da casa como espaço afetivo positivo. No lugar da harmonia e da proteção, da ritualização do cotidiano e da densidade de sentido, a voz lírica se depara com violência, com um fenômeno, portanto, que o espaço da casa, em princípio, deseja excluir por meio dos muros de proteção.

Nessa sequência, que destoa abruptamente da imagem do título, a voz lírica se torna testemunha da violência doméstica. Nessa percepção, como em vários outros poemas dessa coletânea, há um movimento igualmente desconstrutivo das narrativas

⁸ Agradeço aos pareceristas deste artigo por chamarem minha atenção para esse elemento.

engessadas de gênero. A desestabilização da imagem reside na aparente banalização da violência. Ao ferir a mulher, o homem já perdeu o controle, utilizando-se da força para impor sua vontade. A banalização inerente à exposição dessa percepção parece indicar que a casa como espaço também é responsável pela produção de papéis de gênero, distribuídos conforme os potenciais para proteger e usar a força física. Os níveis de proteção que a casa pode oferecer para os diferentes gêneros, portanto, diferem substancialmente.

Os versos seis a dez, em sua natureza de *snapshot* e que ressoa a melancolia do poema “Trauer auf dem Wäschdraht im Januar”, de Rolf Dieter Brinkmann, expõem a sequência dos acontecimentos. A polícia leva tanto o homem como a mulher, restituindo a paz na vizinhança. Desprovidos de comentários por parte da voz lírica, os versos simplesmente parecem captar um acontecimento do cotidiano, sem atribuir valor a seu conteúdo. O dialogismo da voz lírica, contudo, fica marcado a partir da dissonância entre o desejo de caracterizar um espaço de pertencimento e a completa fragilização do seu potencial de proteção diante da violência. Com isso, o idílio da casa suíça sofre uma atualização inesperada, forçando o leitor a construir o nexos semântico que liga esses dois complexos imagéticos destoantes e excludentes.

A última estrofe abandona a verbalização do *snapshot*, isto é, a captura momentânea de uma percepção, a fim de construir um elo de experiência com a realidade da voz lírica. Até aquele momento sua atenção estava centrada na captação das imagens atreladas ao espaço da casa suíça. A ruptura marcada pelo início da segunda estrofe indica também a ruptura no fluxo de pensamento dessa instância de mediação. A concatenação causal produzida por ela reside na constatação de que os acontecimentos testemunhados têm muita semelhança com experiências presenciadas no lugar de sua casa.

Nesse movimento, há um alto teor de ironia e ambivalência, pois não determina o lugar dessa casa, deixando a locução “*zu hause*” num limbo semântico. Assim, na arquitetura do poema, a palavra “casa” oscila semanticamente entre casa como espaço nacional (entre Suíça e o país de origem), casa como espaço construído (nesse caso, a visão da casa do vizinho vista a partir das janelas escuras) e, por fim, casa como lar, onde a voz lírica presencia a gênese afetiva de si a partir das negociações de gênero, neste caso acompanhadas de violência. O poema não fornece indícios para definir os elos de identificação com o conflito da violência. Eles podem remeter a experiências no país de origem ou a experiências vividas na casa, a partir da qual a voz lírica enxerga os

acontecimentos. Isso reforçaria uma leitura voltada para a decodificação da casa como espaço nacional. Ao mesmo tempo, contudo, os versos finais parecem conter um novo vetor de identificação, não mais voltado para o espaço nacional, mas sim para o posicionamento ou pertencimento de gênero.

A configuração cromática do poema reforça o processo de percepção vivenciado pela voz que o enuncia. Assim, a escuridão do lugar a partir do qual essa instância percebe os acontecimentos passa à luz que surge no lugar da cognição, tecendo um elo que retoma o atributo do título, a saber, “como em casa”. Nisso, a casa não é concebida como um lugar de pertencimento espacial, como o título sugere num primeiro momento. Trata-se muito mais de um pertencimento a uma experiência de dor compartilhada que transcende as fronteiras políticas. Desse modo, o poema desconstrói a imagem da casa como espaço nacional e espaço de proteção, para inserir a imagem de um espaço construído sobre a interseção de experiências de dor comuns. A luz que surge no horizonte da voz lírica provém do reconhecimento de que a casa também pode ser definida como um lugar da dor, independentemente de ser suíço ou estrangeiro.

3 Casa como lugar da fala

O segundo poema a ser discutido tem o título “Hunderste gedicht ohne trenen”, escrito, como o primeiro, com um material linguístico que não nega a estrangeiridade. Enquanto “suisse like home” imagina a casa como lugar de experiência comum, este segundo volta seu olhar para as modalidades de participação do outro no contexto nacional. Como no primeiro poema, há uma clara preocupação por parte da voz lírica em identificar a fragilidade da dinâmica de pertencimento. Nisso, ela compartilha com Andreas Gryphius, cujo poema “Thränen des Vaterlandes / Anno 1636” parece ressoar no uso de imagens, a inquietação sobre a violência e a concretização do espaço existencial.

Hunderste gedicht ohne trenen

- 1 noch immer bin ich nicht richtig von hier
- 2 von hier richtig sehe ich
- 3 das ich von irgends komme
- 4 kein Buch nimmt sich meiner an
- 5 kein Brandanschlag verbrennt
- 6 uns alle
- 7 wir sind eine art schlimme
- 8 befruchtung
- 9 tauchen unter

10 lernen schwimmen
 11 ringen mit gegnern in spigeln
 12 schlagen wurzeln über die erde
 13 was wechst ist kraut
 14 über feuerwunden
 15 noch immer wird mir täglich zwei mall
 16 mein ursprung aufgetischt
 17 aber sie sprechen schon
 18 gut deutch
 19 konnte ich nicht deutch
 20 hette ich nihts verstanden
 21 das ich so anderes bin.

(RAJČIĆ 2000: 41)

Centésima poema sem lagrimas

1 continuo não sendo realmente daqui
 2 daqui realmente vejo
 3 que venho de algum lugar
 4 nenhum Livro se dedica a mim
 5 nenhum Incêndio queima
 6 a todos nós
 7 somos um tipo ruim
 8 de fecundação
 9 mergulhamos
 10 aprendemos a nadar
 11 lutamos com inimigos em espelhos
 12 lançamos raízes sobre a terra
 13 o que crece é mato
 14 sobre feridas de fogo
 15 ainda duas vezes por dia
 16 me é servida minha origem
 17 mas a senhora já fala
 18 bem alemão
 19 não falasse alemão
 20 timha entendido naada
 21 ke sou tão diferente.

O título começa, antes de mais nada, com a afirmação da alteridade ao desviar da gramática normativa e declinar o adjetivo a partir do paradigma do gênero feminino, e não neutro, como prevê a norma. Ademais o numeral sugere inúmeras tentativas de processar alguma memória, atrelada com experiências de dor. A ausência de lágrimas parece remeter à intensidade do impacto dessa experiência sobre a narrativa de identidade dessa voz, ao mesmo tempo indicando uma disposição afetiva que aprendeu a dominar as incursões da dor, possivelmente a partir do trabalho de processamento, por meio da

escrita. Com isso, a captação de imagens e sua concatenação na arquitetura do poema representam percursos de compreensão e processamento dessas experiências.

O verso que dá início a “Hunderste gedicht ohne trenen” explicita a origem dessa dor, a saber, na experiência de exclusão. Se no primeiro poema a imagem da casa surgia a partir da ideia de moradia, neste segundo ela se materializa a partir da casa como espaço das narrativas nacionais, isto é, a casa como nação. O verso um ainda não explicita se o movimento de exclusão se origina de um comportamento do grupo majoritário ou se provém da sensação de deslocamento da própria voz lírica. Nesse momento, ainda permanece a ambiguidade, com cuja tensão o leitor se vê confrontado.

Na transição do verso um para o verso dois, retoma-se o adjunto adverbial de lugar, que ressurge invertido, enfatizando o lugar de fala. Repetida está também a palavra “*richtig*” (realmente, corretamente), como advérbio que define semanticamente “daqui”, a qual etimologicamente também está atrelada à ideia de direção, de linha reta, como em “*Richtung*”. No desenvolvimento da língua, o reto passou a assumir conotações de retidão, depois também de corretude. A imagem espacial primordial passa a ser utilizada para delimitar conteúdos morais e lógicos. Essa confluência de espaço com outras narrativas do mundo parece-me especialmente importante, pois a experiência da voz lírica na sequência do poema vai indicar algo semelhante, a saber, linhas demarcatórias (espaciais) e processos de inclusão ou exclusão, aqui, numa outra narrativa de mundo. Essas conotações que surgem a partir da recuperação etimológica da palavra certamente não estão na ponta do vetor semântico, na enunciação do poema, mas fazem parte do raio de sentidos potenciais que formam a densidade de todo o texto.

São justamente as linhas demarcatórias que começam a ganhar forma nos versos subsequentes. A tomada de consciência da diferença se dá no processo de deslocamento, a partir do novo lugar de fala. Os versos dois e três indicam que a voz lírica não tinha refletido sobre essa origem, de cuja direção provém. Ao mesmo tempo, ela constata que há um imperativo de origem, isto é, parece não haver possibilidade de existência sem uma narrativa de proveniência. É justamente o novo espaço de interação que força a voz lírica a criar o vetor de origem. Ela, contudo, não se vê capaz de fornecer essa narrativa, indicando que deve haver um lugar, mas sendo incapaz de definir qual seja.

Os versos quatro a catorze problematizam essa narrativa, introduzindo a imagem do livro. Como contêineres das narrativas sociais que servem para processos de autorrepresentação, eles não contêm registros sobre o pertencimento da voz lírica. Com

isso, a incerteza da proveniência está arraigada na ausência de uma prática sociocultural de representação ou imaginação de comunidades (ANDERSON 2009). Confrontada com outras formas de administrar a imaginação da comunidade, a voz lírica experimenta uma sensação de desnorteio, diante da qual constata que deve haver uma origem; mas ao buscá-la nas macronarrativas sedimentadas nos livros, se depara com o vazio. Esse vazio é reforçado pelo uso de maiúsculas exclusivamente nas palavras “livro” e “incêndio”. O silenciamento e o esquecimento são duplos, pois o incêndio da guerra tenta destruir e aniquilar a voz como produto do corpo, enquanto os livros não empreendem o esforço de recuperar os sedimentos da dor legados pelas narrativas do passado. As duas maiúsculas desse poema representam duas formas de silenciamento que marcam a experiência da voz lírica.

Diante dessa experiência maiúscula de silenciamento, o poema representa uma tentativa de instaurar uma voz própria. Nisso, o poema não se limita somente a um posicionamento diante das práticas discursivas, mas também apresenta uma materialidade linguística que recupera um lugar de fala próprio. Uma estratégia que a autora adota para representar essa busca reside no desvio ortográfico e da gramática normativa como forma de semantização. Exemplos disso são: “*trenen* – lágrimas” (*Tränen* – lágrimas), “*spigeln* – espelhos” (*Spiegeln* – espelhos), “*wechst* – crece” (*wächst* – cresce), “*mall* – vezes” (*mal* – vezes), “*deutch* – alemão” (*deutsch* – alemão), “*hette* – timha” (*hätte* – tinha), “*nihts* – naada” (*nichts* – nada), “*das* – ke” (*dass* – que) e “*anderes* – diferente” (*anders* – diferente). Em grande parte, o desvio ortográfico mantém a proximidade fonética da palavra original, permitindo ao leitor afeito à gramática normativa identificar a palavra, sem dificuldade. Ao fazer isso, a autora busca representar a materialidade de uma língua própria, isto é, o “idioleto” dessa voz estrangeira.

Enquanto o verso quatro ainda utiliza o pronome possessivo da primeira pessoa do singular, os versos seis a treze utilizam marcas da primeira pessoa do plural. Com isso, houve um deslocamento da definição do si no nível pessoal para a definição do si no eixo étnico ou de pertencimento a um grupo. Essa definição passa pela imagem do incêndio. Dentro da rede cotextual que caracteriza a coletânea *Post Bellum*, há ao menos duas formas de contextualizar essa imagem. A primeira reside no segundo elemento do título, isto é, os incêndios como metonímia para as convulsões bélicas nos Bálcãs. A segunda concretização está atrelada à primeira parte, isto é, à experiência no pós-guerra, o que para a voz lírica significa a permanência no mundo germanófono. Não há necessidade de

recuperação de informações biográficas para essa concretização, pois esse e outros poemas da coletânea permitem essa leitura. Nessa segunda concretização, o incêndio pode remeter aos ataques a casas de estrangeiros na década de 1990 (por exemplo, Mölln em 1992, Solingen em 1993), que fizeram manchete nesse período e estão presentes na memória coletiva, ao menos, de grupos minoritários.

Juntamente com a imagem da incerteza, os versos seguintes introduzem complexos imagéticos que remetem a experiências de adversidade. No lugar de uma narrativa coerente, passível de ser utilizada para fins de representação macrossocial, a voz lírica justapõe experiências de indivíduos marcados por uma luta existencial ininterrupta. Esta se caracteriza pela necessidade de aprender em meio ao perigo (mergulhar, e então aprender a nadar), de processar experiências traumáticas em forma de imagens do espelho, de fixar-se em áreas assoladas pela destruição a fim de fixar residência (“sobre feridas de fogo”). A palavra “*kraut*” (mato) se junta a essa sequência imagética que serve para caracterizar o grupo e reforçar a ideia do desejo pela vida, com sua afirmação existencial apesar de todas as adversidades. As conotações negativas desse substantivo, contudo, destoam das práticas de representação de grupo, geralmente esforçadas em recuperar os primores étnicos, como foi o caso, por exemplo, do imperativo estético das literaturas nacionais ao longo do século XIX. No poema, a palavra atualiza conotações de desamor, de estigmatização, de marca negativa. No lugar do primor, a narrativa do grupo está marcada pelo princípio de um pertencimento estigmatizado.

Os versos 15 a 21 contêm a terceira e última parte do poema. A primeira parte aborda o desnorreamento experimentado pela voz lírica ao se encontrar inserida no novo contexto social. A segunda tenta recuperar uma narrativa de grupo que permita a autorrepresentação. A terceira parte, por fim, reconstrói o lugar de fala, com seus desafios de negociação. Nos três momentos, a imagem da casa permanece como anseio da busca empreendida pela voz lírica.

Nesse último passo, a casa se materializa como pertencimento a uma comunidade linguística. Embora a voz lírica se sinta pertencente a essa comunidade cultural – sua reação diante dos questionamentos implícitos de seus interlocutores sugere isso –, seu lugar na casa permanece incerto. Aqui, o critério utilizado pelo interlocutor para administrar o princípio de inclusão e exclusão está atrelado à materialidade fonética da língua, isto é, seu idioleto. Embora o movimento desse interlocutor possa ser considerado inclusivo – afinal de contas, ele elogia os conhecimentos da voz lírica –, também traça

uma linha demarcatória. Aqui, a casa da nação é formada por aqueles que apresentam a incorporação de um conhecimento biofonético que permite reconhecê-los como nativos da língua.

Para a voz lírica, essa linha demarcatória enfatiza uma diferença que para ela parece ser secundária. O confronto diário com as marcas de exclusão de um espaço da vida, do qual se sente parte, produz a configuração afetiva indicada no título do poema. A melancolia que surge dessa experiência cotidiana reforça ainda mais a fragilidade do arraigamento nesse espaço. Essa disposição afetiva, contudo, não produz o silenciamento ou a aceitação das práticas de inclusão e exclusão. Pelo contrário, a enunciação do poema indica um movimento de resistência que busca reformular a narrativa da casa. No trabalho de imaginação, surge um espaço de pertencimento que vislumbra um lugar onde a casa também acolhe a diferença, marcada por sotaques e desvios da norma. Com isso, Dragica Rajčić se junta às vozes daqueles que buscam reimaginar a ideia de nação.

4 A literatura como casa

A imagem da literatura como casa não é nova. Para Rose Ausländer (2002), por exemplo, a língua representou um refúgio contra as convulsões políticas e a barbárie. Para Dragica Rajčić, por questões semelhantes, a literatura também representa um lugar com maiores potenciais de pertencimento e liberdade. Diante das atrocidades da guerra nos Bálcãs e diante dos questionamentos sobre o escopo de seu pertencimento como estrangeira no novo contexto cultural, a literatura parece oferecer uma casa para a narrativa do si e do mundo que circunda a voz lírica. Como Rose Ausländer (2002: 36) em seu poema “Wege” (“Caminhos”), o qual termina com o imperativo “*Geh in den Steinbruch der Wörter*” (“Adentre a pedreira das palavras”), Rajčić retrata a dinâmica da palavra a partir do movimento em seu poema “*Ein Haus, nirgends*”:

Ein Haus, nirgends

1 wenn
2 stück
3 für stück
4 glaube
5 von Wörtern
6 herunter fehlt
7 was
8 mache ich dort

9 was mache ich da
 10 ich sammle Silben
 11 baue Ihnen
 12 ein haus, nirgends

(RAJČIĆ 2000: 127)

Uma Casa, em lugar nenhum

1 se
 2 parte
 3 por parte
 4 a fé
 5 das Palawras
 6 cair/faltar
 7 que
 8 farei lá
 9 que farei ali
 10 eu junto Sílabas
 11 construo para Elas
 12 uma casa, em lugar nenhum

O poema “Uma casa, em lugar nenhum” sintetiza imagens sobre formas de afiliação às práticas da criação literária, mas também remete à ideia da casa como sentido existencial. O título do poema parece ressonar o conhecido texto de Christa Wolf, *Kein Ort. Nirgends*, que retrata o encontro fictício entre Heinrich von Kleist e Karoline von Günderrode – dois protagonistas da literatura de expressão alemã que buscam a literatura como casa para abrigar seu sentido existencial. Semelhantemente à obra de Wolf, também o poema de Rajčić contém no título um paradoxo que antecipa a aporia dessa busca ou, ao menos, a impossibilidade de estabilização.

O poema parece apresentar duas concepções da língua como casa. A transição ocorre a partir de uma experiência afetiva, a qual gera uma transformação na visão de mundo da voz lírica. Assim, na primeira parte do poema, quando a voz lírica indica que há uma alteração no modo como administra seu relacionamento com as palavras, a matéria prima de sua arte, ela utiliza a imagem “parte por parte” para indicar o caráter paulatino dessa transformação. Nisso, ela enxerga a palavra como um fenômeno constituído por elementos concretos, quase palpáveis. Essa ideia parece estar bem próxima de uma concepção estruturalista, em que todo significante tem um significado, composto por um número definível de semas. Tão logo um sema sofre um deslocamento,

há também uma alteração de sentido. A casa, como metáfora para a arquitetura da palavra, é estável, concreta, localizável.

Essa concretude é reforçada pela palavra “*fehlt*”, que deve ser traduzida como “faltar”, mas em conjunto com “*herunter*” e numa poética da estranheiridade pode ser atualizada também como “cair”, na ortografia normativa “*fällt*”. A diferença ortográfica ocorre por conta da alteração da pronúncia do “e”. Na tradução optamos por deixar as duas palavras, pois ambas indicam uma presença que sofre um deslocamento. Para cair ou para faltar é necessário que haja uma presença quase física de algum elemento, o que de certo modo está figurado no plano da palavra, por conta do deslocamento da unidade mínima fonética /e:/ e /ɛ/, no caso da palavra “*fehlt*”.

Essa concretude da palavra como casa do sentido também permitia a voz lírica nutrir sua fé no potencial construtivo inerente à sua constituição. Essa fé talvez possa ser entendida não somente como crença na capacidade da palavra de produzir referência, comunicação e instauração de realidade, mas também, num plano maior, de produzir malhas teleológicas que permitam à voz lírica tecer uma narrativa de identidade e de mundo, imbuída de finalidade e, mais concretamente, de sentido. Com o deslocamento do sentido e sua possível ausência, não é somente a matéria-prima da língua que perde sua finalidade: é sobretudo a voz lírica que identifica a vacuidade existencial de uma narrativa do si que está arraigada, antes de mais nada, numa espécie de metafísica da palavra.

A repetição dos questionamentos nos versos sete a nove, portanto, indica uma voz lírica diante de um desnorreamento causado justamente pela presença de um sentido, cuja desintegração a voz lírica vislumbra em seu horizonte. A repetição dos dêicticos reforça um desejo de estabilização e, sobretudo, de fixação que a experiência de contingência do sentido não oferece mais. As perguntas verbalizam a crise de um momento que a voz lírica percebe como necessidade de modificar sua própria narrativa de identidade e o modo como administra sua produção pessoal de sentido.

A última parte do poema, versos dez a doze, propõe uma alternativa. Esta se afasta da concepção inicial, pautada pela presença de um sentido palpável no cerne da palavra. Na verdade, o ponto de partida já não é a palavra, mas sim as sílabas. Como segmentos fonéticos da palavra, elas não contêm sentido de forma independente. No lugar de se aproximar da palavra com a expectativa de que esta simbolize uma referência importante à voz lírica, ela desmonta sua unidade a fim de alcançar um sentido pessoal.

O trabalho com as sílabas e seu conteúdo fonético representa uma tentativa de construir uma nova casa que consiga abrigar os sentidos que a voz lírica deseja comunicar e utilizar para sua própria representação. Aqui os papéis da criação e do fazer literário se destacam como caminhos para a busca do pertencimento. Esse pertencimento, contudo, não está arraigado na língua padrão, mas sim na língua que surge a partir do processo criativo empreendido pela voz lírica, incluindo nisso a afirmação de sua estranheza. Até aqui, o sentido parece se fixar no plano fonético de sílabas concatenadas e articuladas a partir das regras idiossincráticas do sujeito que as enuncia.

A indicação local, ao final do poema, contudo, desconstrói a ideia de fixidez e localização. Se até esse momento era possível imaginar que a presença do sentido residia na reconfiguração silábica empreendida pela voz lírica, sugerindo que a unicidade de concatenação de segmentos fonéticos poderia oferecer uma nova casa que abrigasse não somente o sentido da palavra, mas também o sentido existencial do sujeito, a parte final do verso rompe essa expectativa. O que surge é um paradoxo que se forma na concretude da imagem da casa, atrelada a uma localização inexistente.

Essa concepção final da casa está muito próxima do pensamento desconstrucionista da língua (ZIMA 1994), em que nenhum sentido se fixa, sendo diferido constantemente, num movimento de disseminação ininterrupta. Se antes ainda se atribuía à palavra o potencial de funcionar como casa do sentido, nessa virada final ela já não possui concretude para abarcar sentidos sólidos. No lugar da fixidez, surge a ideia de fluidez. Com isso, a casa deixa de ser um ponto específico identificável em coordenadas geográficas para se tornar um fluxo em constante movimento de redefinição. De certa forma, a casa passa a ser um rio no qual não se entra duas vezes, para recontextualizar a metáfora de Heráclito.

Essa concretização da palavra “*nirgends*” neste ato de leitura (ISER 1984) pode ser reforçada a partir dos contextos que acompanham o poema. A impossibilidade da fixidez da casa como sentido não é um fenômeno que se limita à semântica da palavra. Trata-se de uma experiência igualmente identificável no plano social, diante das convulsões da guerra, mas também no fenômeno do despertencimento no marco dos fluxos migratórios. Sem poder construir um lugar de solidez diante da insegurança da guerra, do despertencimento da condição de imigrante e diante da palavra com seus imperativos da morfologia normativa, resta à voz lírica o não lugar da constante redefinição.

5 Considerações finais

Nos três poemas discutidos, a imagem da casa surge a partir de figurações bastante diversas. O primeiro deles ainda conjura essa imagem nos moldes espaciais concretos, em que o teto serve de proteção. Essa proteção, contudo, se revela tão frágil no novo contexto nacional da Suíça como no lugar de origem da voz lírica. Em ambas as situações, a casa como espaço de proteção não significa o mesmo para os diferentes gêneros. No segundo poema, a casa passa a ser figurada como espaço da comunidade e da nação, problematizando aqui os desafios de representação e de exclusão do grupo. O último poema, por fim, se detém na língua como casa e promessa de pertencimento. Nesse eixo, a voz lírica constata que o material linguístico disponível para sua arte não se mostra capaz de abrigar os sentidos aos quais atribui importância. Isso a força a recriar essa língua, sem, contudo, entendê-la como mecanismo capaz de conter e estabilizar o sentido.

Com isso, os três poemas remetem a um percurso no desenvolvimento da figuração da casa que parte do mais concreto e termina no mais abstrato. Enquanto a casa inicial ainda era localizável, com sombras e janelas, passando por uma casa da nação com negociações de inclusão e exclusão, a casa final é um não lugar, em que o sentido não se fixa. Fluida em sua essência, essa casa não deixa de ser casa, mas exige da voz lírica um trabalho ininterrupto de atualização e reformulação do sentido. Nos três poemas, há ecos de importantes vozes da literatura de expressão alemã, construindo com isso uma casa na literatura como forma de pertencimento.

Referências bibliográficas

- AMODEO, I. *„Die Heimat heißt Babylon“: zur Literatur ausländischer Autoren in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- AUSLÄNDER, R. *Regenwörter: Gedichte*. Stuttgart: Reclam, 2002.
- BOZKURT, E. *Conceptualizing “home”*: the question of belonging among Turkish families in Germany. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 2009.
- DOUGLAS, M. The idea of home: a kind of space. *Social Research*, Baltimore, v. 58, n. 1, 1991, p. 287-307.
- HINCK, W. *Stationen der deutschen Lyrik: Von Luther bis in die Gegenwart: 100 Gedichte mit Interpretationen*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 2000.
- ISER, W. *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink, 1984.
- LEONTIS, A. Primordial home, elusive home. *Thesis Eleven*, Thousand Oaks, v. 59, n. 1, 1999, p. 1-16.

- MATT, B. Der Aufbruch der Frauen (1970-2000). In: RUSTERHOLZ, P.; SOLBACH, A. (ed.). *Schweizer Literaturgeschichte*. Stuttgart e Weimar: Verlag J. B. Metzler, 2007, p. 400-425.
- PROBUL, A. *Immigrantenliteratur im deutschsprachigen Raum: ein kurzer Überblick*. Frankfurt am Main: R. G. Fischer, 1997.
- RAJČIĆ, D. *Post Bellum*. Zürich: Edition 8, 2000.
- ZIMA, P. *Die Dekonstruktion*. Tübingen e Basel: Francke, 1994.

Recebido em 2 de setembro de 2019

Aceito em 4 de janeiro de 2020

Leituras facilitadas como mediação linguística no ensino/aprendizagem de alemão como língua estrangeira¹

[Graded readers as linguistic mediation in teaching/learning German as a foreign language]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837234090>

Abdalan da Gama Cândido²

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista³

Abstract: While analysing convergences between the use of translation in language teaching and the practice with books known as graded readers (LLFs), we hypothesize that the language facilitation that characterizes these books can be seen as a type of translation, known as linguistic mediation (in German, “*Sprachmittlung*”). In order to deepen the study of graded readers and considering the interest of German learners in literature in German language, we analysed a graded reader for learners at the B1 level and compared it with the original text. The chosen book was *Die Verwandlung* [Franz Kafka], adapted by Achim Seiffert (2003). Using computational tools we generated quantitative data related to corpus linguistics, and verified to what extent the lexical profile and structural characteristics of this book contribute to the facilitation of the text. The results show that the analysed graded reader brings learners closer to Kafkas original novel and can contribute to the expansion of their vocabulary, thus characterizing linguistic mediation. Graded readers also enable the reading of classics of literature in German language at intermediate stages of language learning, which would otherwise be difficult or impossible to deal with.

Keywords: graded readers; linguistic mediation; German as a foreign language.

Resumo: Analisando convergências entre o uso da tradução no ensino de línguas e a prática com livros de leitura facilitada (LLFs), postulamos que a facilitação que constitui esses livros pode ser vista como uma forma de tradução, conhecida por mediação linguística (em alemão, *Sprachmittlung*). Para aprofundar os estudos sobre os LLFs e considerando o interesse dos aprendizes de alemão como língua estrangeira pela literatura em língua alemã, analisamos uma obra facilitada para nível B1 e a comparamos com o texto original. A obra escolhida foi *Die Verwandlung*, de Franz Kafka, adaptada por Achim Seiffarth (2003). Utilizando ferramentas computacionais, geramos dados quantitativos ligados à linguística de corpus, buscando verificar em que medida o perfil lexical e as características estruturais dessa obra contribuem para a facilitação do texto. Como resultado, entendemos que o livro de leitura facilitada (LLF) analisado

¹ Este artigo estabelece uma ligação entre as pesquisas desenvolvidas por nós, nos últimos anos, sobre o tema “tradução e ensino/aprendizagem de língua estrangeira” e a pesquisa de mestrado em andamento, que associa esse tema à prática de leitura extensiva e orienta todas as análises aqui apresentadas.

² Universidade de São Paulo, Avenida Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: abdalan@bk.ru. ORCID: 0000-0002-1491-4474

³ Universidade Estadual Paulista, Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Araraquara, SP, 14800-901, Brasil. E-mail: macrisevangelista@gmail.com. ORCID: 0000-0001-7658-766X



aproxima os aprendizes do texto e pode contribuir para a expansão de seu vocabulário, realizando, portanto, a mediação linguística. Além disso, os LLFs tornam possível a leitura de clássicos da literatura em língua alemã nos estágios intermediários de aprendizagem dessa língua, que de outra forma seria difícil ou impossível.

Palavras-chave: leitura facilitada; mediação linguística; alemão como língua estrangeira.

1 Introdução

A inserção da tradução no ensino de língua estrangeira (LE) está ligada a atividades de leitura, como forma de aproximação a palavras, expressões, frases e textos da língua a ser aprendida. A leitura de textos, completos ou parciais, curtos ou longos, originais ou facilitados, assim como a tradução e/ou a análise de traduções existentes, além da leitura de obras alinhadas contendo, lado a lado, o texto original e a tradução para uma língua conhecida pelo aprendiz, são algumas formas de promover a aprendizagem associando leitura e tradução.

Analisando convergências entre o uso da tradução no ensino de línguas e a prática com livros de leitura facilitada (LLFs), postulamos que a facilitação que constitui esses livros pode ser vista como uma forma de tradução, conhecida por mediação linguística (em alemão, *Sprachmittlung*). De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR) (CONSELHO DA EUROPA 2001), a mediação linguística é uma das atividades linguísticas desempenhadas por um aprendiz na situação comunicativa, juntamente com a recepção, a produção e a interação. *Mediar*, nesse contexto, significa adotar práticas para facilitar a compreensão de significados, como tradução escrita, interpretação oral, paráfrase e resumo. Atividades de mediação são realizadas entre falantes de uma língua e pessoas que não a conhecem e/ou são aprendizes dessa língua (CONSELHO DA EUROPA 2001: 129; KATELHÖN e CURCIO 2012: 17-23), geralmente numa situação real de comunicação. A mediação linguística ocorre, por exemplo, ao explicarmos a um estrangeiro o conteúdo de um formulário a ser preenchido por ele ou, em sala de aula, quando um aluno explica a outro, na língua materna (LM), o conteúdo de um esclarecimento prestado pelo professor na LE. Neste estudo, consideramos que a criação de um livro LLF constitui uma atividade de mediação linguística, realizada pela “tradução” de obras originais para tornar seu conteúdo acessível para aprendizes de LE.

Nossa análise é voltada para uma obra literária facilitada para aprendizes de alemão como LE. Consideramos que, nesse tipo de texto, a linguagem adaptada constitui uma *tradução intralingual*, um dos três tipos de tradução descritos nos estudos de

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística Jakobson (2008), como veremos a seguir, assim como em estudos sobre a simplificação textual (FINATTO; EVERS; STEFANI 2016).

Em língua alemã, a simplificação textual está associada aos conceitos *einfache Sprache* (língua simples) e *leichte Sprache* (língua fácil), e pesquisas sobre essa temática discutem diferenças entre os termos *Einfache Lektüren* e *Leichte Lektüren* (BREDEL e MAAß 2016; GONDAR e SILVA 2018). Neste artigo, sem abarcar essa discussão, adotamos a denominação *livros de leitura facilitada* (LLFs) para os livros conhecidos como *graded readers* (leituras graduadas), *easy readers* (leituras fáceis), *Gestaffelte Lektüren* (leituras graduadas), *Leichte Lektüren für Deutsch als Fremdsprache* (leituras fáceis para alemão como língua estrangeira). Entendemos que a designação é adequada para apresentar esses livros em português, pois a palavra *facilitada* permite abrigar mudanças típicas de tais obras, referentes à escolha de palavras e estruturas e ao uso de recursos que *facilitam* o acesso do leitor ao texto, tais como explicações sobre vocabulário, imagens e glossários, entre outros. Além de obras da literatura mundial facilitadas (também classificadas na categoria *Leichte Literatur*), os LLFs podem conter histórias originais escritas para aprendizes de LE, biografias de personalidades e coletâneas de contos. Essas obras objetivam o desenvolvimento da habilidade leitora e a motivação para a prática de leitura na LE.

Coleções dessa natureza, de ampla distribuição, são publicadas constantemente por editoras, alemãs e de outros países, especializadas em materiais didáticos, como: *Klara & Theo (Leichte Krimis für Jugendliche in 3 Stufen)*, *Felix & Theo (Spannende Krimis für Deutschlerner aller Altersstufen ab 50, 100 und ab 150 Lernstunden)*, *Leo & Co. (Landeskundliche Erzählungen für jugendliche und erwachsene Deutschlernende ab 50, 100 und 150 Lernstunden)*, *Tatort DaF Hörkrimi*, *Leichte Lektüren für Jugendliche* (série elaborada em cooperação com o Goethe-Institut) – das editoras Ernst Klett e Langenscheidt –; *Lesehefte Deutsch als Fremdsprache*, *Lesetexte für die Grundstufe DaF*, *Leichte Literatur*, *Lektüren für Jugendliche* – da editora Hueber –; *Lesen und Üben (Gestaffelte Lektüren)* – editado pela Cideb –; e a coleção *DaF-Lernkrimi (Krimi-Lektüre mit Hörbuch)* – da editora Cornelsen, para citar algumas coleções representativas e as editoras correspondentes.

A característica marcante da publicação seriada dos LLFs enseja uma importante consideração: o aprendiz que não edifica a prática de leitura em um hábito não colhe os benefícios plenos oferecidos por esse recurso de aprendizagem. Embora, para o escopo

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística deste artigo, apenas um exemplar representativo dos LLFs seja minudenciado, a prática que se submete à apreciação é a da chamada *leitura extensiva*.

Graded readers têm sido empregados há muito tempo para a prática de leitura extensiva no contexto de aprendizagem de LE, buscando explorar seu potencial de proporcionar o aumento de vocabulário (DAY e BAMFORD 1998). Esse tipo de leitura difere da *leitura intensiva* que, de sua parte, tem como objetivo compreender os detalhes de um texto:

A leitura extensiva é uma abordagem de ensino de línguas em que os alunos leem muito material fácil na nova língua. Eles escolhem seu próprio material de leitura e leem-no independentemente do professor. Leem na busca por um significado geral, para obter informações e por prazer. São aconselhados a parar de ler se o material não for interessante ou for muito difícil; também são encorajados a sair de sua zona de conforto no que diz respeito à leitura, isto é, a ampliar a gama de material a ser lido facilmente e com confiança.⁴ (BAMFORD e DAY 2004: 1, tradução nossa)

A leitura abundante de textos dessa espécie também fornece aos aprendizes a oportunidade de consolidar o conhecimento de palavras parcialmente conhecidas – incluindo forma, significados e colocações típicas –, cada vez que são encontradas em diferentes contextos e acepções (WEBB e NATION 2017).

Para esclarecer questões teóricas e práticas concernentes aos LLFs, verificamos, a princípio na língua inglesa, trabalhos disponíveis na internet sobre a elaboração de *graded readers*. Uma breve busca com a pergunta “*how to write graded readers*” mostra, nas primeiras cinco páginas do site de pesquisas Google, que existem inúmeros materiais de orientação em inglês para a escrita dessas obras, publicados diretamente na internet (WARING 2019), em livros (LEATHER 2013) e em trabalhos acadêmicos (CLARIDGE 2011). Alguns trabalhos sobre essa temática apresentam formas de utilizar os LLFs em sala de aula, como o site do British Council e da BBC (USING... 2008).

Uma busca semelhante em língua alemã traz comparativamente poucos resultados. Utilizando as palavras-chave “*leichte Lektüre*”, foram obtidas novas referências que, juntamente com outras obtidas anteriormente, permitiram uma visão sobre o estado da arte em publicações em língua alemã e apontaram direcionamentos para aprofundar estudos sobre esse tema. Nesses levantamentos, acessamos materiais

⁴ No original: “Extensive reading is an approach to language teaching in which learners read a lot of easy material in the new language. They choose their own reading material and read it independently of the teacher. They read for general, overall meaning, and they read for information and enjoyment. They are encouraged to stop reading if the material is not interesting or if it is too difficult. They are also encouraged to expand their reading comfort zone – the range of material that can be read easily and with confidence”.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística explicativos publicados por editoras (BOWIE 2012), por associações voltadas para o uso da linguagem facilitada, sobretudo em contextos de inclusão de pessoas com deficiências e dificuldades de leitura, mas também de estrangeiros (NETZWERK LEICHTE SPRACHE 2013), além de trabalhos desenvolvidos em universidades (BOENISCH 2018; JEKAT; KAPPUS; SCHUBERT 2018).

Em língua portuguesa, destacamos a publicação de Becker (2015), que discute a proximidade entre os LLFs, os tipos de tradução intralingual e intersemiótica, as funções dessas obras e as estratégias de simplificação adotadas na sua produção. A autora desenvolve, além disso, a análise do livro *Treasure Island (Ilha do Tesouro)*, de R. L. Stevenson, comparando as características de facilitação adotadas por diferentes editoras.

Uma informação que normalmente é apresentada nos LLFs e nos sites das editoras é a classificação desses livros segundo os níveis do CEFR (CONSELHO DA EUROPA 2001). Ela permite a escolha, por professores e aprendizes, de obras classificadas como adequadas para cada nível de conhecimento de LE. No que concerne à escolha do vocabulário, a elaboração de tais obras é baseada nos níveis do CEFR e apoia-se em *corpora* e em listas de frequência do vocabulário básico da respectiva língua, como o *Kernwortschatz* (literalmente, vocabulário central) e o *Grundwortschatz* (vocabulário básico), como veremos adiante.

O site da editora Pearson traz explicações sobre os procedimentos adotados para criar LLFs:

Listas de vocabulário são elaboradas a partir de uma série de importantes bases de dados em língua inglesa, como o Longman Corpus Network, que inclui o British National Corpus. As orientações gramaticais baseiam-se nas mais recentes especificações do Conselho da Europa e nos livros didáticos mais populares da (editora) Pearson.⁵ (FOR THE JOY... 2016, tradução nossa)

Como os LLFs são classificados geralmente segundo os níveis propostos pelo CEFR, há severas restrições de vocabulário e extensão do texto, bem como controle estrito das estruturas gramaticais a serem utilizadas. Entretanto, informações sobre as características das estruturas gramaticais empregadas em cada nível e em cada coleção de LLFs são mais raras nos materiais divulgados pelas editoras. Uma exceção é o site da editora Pearson, que apresenta quadros que detalham os conteúdos gramaticais incluídos em cada nível, além de uma estimativa do número de verbetes (*headwords*) neles

⁵ No original: “Vocabulary lists are drawn from a range of significant English language databases, in particular the Longman Corpus Network, which includes the British National Corpus. Grammar guidelines are based on the latest Council of Europe specifications and the most popular Pearson coursebooks”.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística empregados. Esse site também apresenta uma lista com os conteúdos gramaticais contidos em seus livros facilitados em língua inglesa, de acordo com o CEFR: “As diretrizes para cada nível baseiam-se na língua que um aprendiz desse nível poderá ter estudado na aula ou ser capaz de compreender a partir do contexto e das ilustrações”⁶ (FOR THE JOY... 2016, tradução nossa).

Na pesquisa apresentada neste artigo, para iniciar o estudo de um LLF em língua alemã, estudamos as particularidades referentes ao léxico, buscando semelhanças e diferenças entre o texto original, o texto central da obra facilitada e o glossário, assim como características gerais do processo de facilitação, incluindo tópicos concernentes à sintaxe.

Escolhemos a obra literária de Franz Kafka, *Die Verwandlung* (KAFKA 1915), e sua adaptação para o nível B1 feita por Achim Seiffarth (2003), que faz parte da coleção *Lesen und Üben* (Editora Cideb) e é acompanhada por uma leitura dramatizada em CD. Uma das razões para a escolha dessa publicação foi a ampla oferta da série *Lesen und Üben*, voltada para jovens e adultos, abrangendo os níveis iniciais e intermediários do CEFR, com exemplares muito interessantes e, dentre o material a que temos acesso, a maior quantidade de adaptações de clássicos a partir do nível A1. As ilustrações são atraentes e coloridas, e há textos informativos adicionais sobre os autores, o contexto da história e questões culturais. Para o ensino de alemão como língua estrangeira (em alemão: *Deutsch als Fremdsprache – DaF*), consideramos tanto a possibilidade de inclusão dos livros em um programa extenso de leitura quanto a criação futura de um corpus mais robusto de obras adaptadas.

A seguir são desenvolvidos alguns dos temas centrais para a pesquisa, como o uso da tradução no ensino de LE, relações entre leitura e aprendizagem de vocabulário, bem como a metodologia de análise adotada; seguidos do exame das obras nos termos definidos, tendo em vista averiguar relações entre elas, a natureza da adaptação, proporções lexicais empregadas na facilitação e benefícios potenciais dos LLFs para expansão do vocabulário do aprendiz.

⁶ No original: “The guidelines for each grading level are based on the language which a learner at that level is likely to have studied in class or be able to understand from the context and illustrations”.

2 Tradução no ensino de línguas estrangeiras

O termo tradução geralmente é entendido como a passagem de um texto da LE para a LM ou vice-versa. No entanto, como aponta Jakobson, a tradução pode ocorrer de três formas diferentes:

- 1) A tradução intralingual ou *reformulação (rewording)* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
- 2) A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
- 3) A tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON 2008: 64-65, grifos do autor)

Livros de leitura facilitada relacionam-se a esses três tipos de tradução. Adaptações de um texto já existente, como, por exemplo, um texto literário, enquadram-se na categoria da *tradução intralingual* pela escolha de estruturas e vocabulário adequados para promover e/ou facilitar a compreensão do texto por leitores em níveis específicos de aprendizagem de LE. As imagens incluídas em muitos desses livros, utilizadas para facilitar o acesso dos aprendizes ao vocabulário, correspondem à *tradução intersemiótica*. O uso de glossários, que contêm o vocabulário menos conhecido no nível correspondente, aproximam os LLFs da *tradução interlingual*.

O uso da tradução no ensino de LE é associado ao termo *tradução pedagógica*, conhecido a partir do trabalho de Lavault (1985). Para delimitar o que entendemos por tradução pedagógica nesta pesquisa, utilizamos, no Quadro 1, a comparação entre os conceitos de Lavault (1985), Welker (2003 apud CORRÊA 2014) e Corrêa (2014):

	Lavault (1985)	Welker (2003)	Corrêa (2014)
Tradução pedagógica	Exercícios de tradução	Tradução pedagógica	Exercícios de tradução (tradução pedagógica)
	Tradução explicativa	Uso da LM	Uso da LM Uso de uma “L3 comum”

Quadro 1: A tradução e a língua materna no ensino de línguas

Fonte: Corrêa (2014: 171).

O Quadro 1 mostra que, para Lavault (1985), a tradução pedagógica compreende exercícios realizados pelos aprendizes e explicações feitas pelo professor na LM. Welker (2003 apud CORRÊA 2014), por sua vez, considera que a tradução explicativa não pertence ao âmbito da tradução pedagógica e sim ao uso da LM em sala de aula. Corrêa (2014)

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística adota essa distinção e acrescenta, na tradução explicativa, um possível uso de outra língua comum para explicações em sala de aula.

Entendemos a tradução pedagógica como uma proposta que abrange atividades de tradução, orais ou escritas, a serem realizadas pelo aprendiz, que contribuam para o aprimoramento de suas habilidades na LE (ADARVE MARTINEZ 2013: 6-7). Tais atividades permitem o contato com diferentes aspectos da LE, como vocabulário, estruturas gramaticais, assim como com tópicos pragmáticos e culturais, e devem promover uma “aprendizagem crítico-reflexiva” (BOHUNOVSKY 2011: 210-213).

Nessa perspectiva, a tradução pedagógica inclui atividades de mediação linguística de significados (*Sprachmittlung*) realizadas por um aprendiz. Porém, embora os LLFs não sejam elaborados por aprendizes de LE, postulamos, como exposto na introdução deste artigo, que constituem um tipo de atividade de mediação linguística.

Nesta pesquisa, partindo dessa ideia, submetemos um desses livros a um exame atento de vocabulário, como forma de entender melhor seu modo de elaboração, seu potencial de aprendizagem lexical, assim como para fornecer orientações mais concretas para seu emprego.

3 Aprendizagem (de vocabulário) de LE por meio da leitura

Grande parte das disciplinas de DaF nos cursos de Letras de universidades brasileiras é ministrada com base em livros e materiais didáticos desenvolvidos na Alemanha. Nesses materiais, é bastante reduzido o volume de leitura, sobretudo de textos autênticos ou textos autênticos adaptados para a aprendizagem. Segundo Andrade e Silva (2017: 22), estudando uma amostra de oito livros para ensino de alemão publicados entre 2005 e 2013, o número de textos autênticos limita-se a 25% dos textos. Aos estudantes, além disso, nem sempre são oferecidas oportunidades de leitura de textos relativamente longos, uma vez que os livros didáticos não comportam certos gêneros e tipologias textuais.

As habilidades leitoras esperadas para os estágios iniciais de aprendizagem, segundo o CEFR, estão circunscritas a uma gama limitada de textos, a saber, “palavras e frases muito simples, por exemplo, em *avisos, cartazes ou folhetos*”, no nível A1, “textos simples de uso corrente, por exemplo, *anúncios, ementas, horários*. [...] *cartas pessoais curtas e simples*”, no nível A2, e ainda “textos em que predomine uma linguagem corrente”, adequada para o nível B1 (CONSELHO DA EUROPA 2001: 53, grifo nosso). É

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística
consenso, contudo, que os hábitos de leitura dos estudantes de LE não devem se limitar às horas de curso e aos livros didáticos. A leitura praticada fora das salas de aula tem grande relevância em equipar o estudante com habilidades linguísticas e técnicas que envolvem macroestratégias de compreensão de textos mais longos. O domínio do vocabulário tem papel preponderante neste processo.

O processo gradual de acúmulo do repertório lexical por meio de repetidos encontros com palavras contextualizadas, sem auxílio de glossários e afins, é conhecido como *aprendizagem incidental* de vocabulário. De uma parte, a atividade de compreensão é regulada pelo (con)texto e, de outra, pelo conhecimento prévio de mundo do leitor, por suas experiências, pendores e interesses. Muitas pesquisas em diferentes línguas (DUPUY e KRASHEN 1993; PITTS; WHITE; KRASHEN 1989) apontam que a leitura de LLFs facilita o processo desse tipo de aprendizagem, a saber, por inferência. Embora a aprendizagem incidental de vocabulário, um subproduto da atividade comunicativa, desempenhe um papel importante na operação da leitura, ao publicarem LLFs, as editoras incluem nas obras, na maior parte das vezes, glossários na forma de notas marginais, notas de rodapé e apêndices, bem como aposições com expressões equivalentes no corpo do texto. A mediação entre o desconhecido e seu significado, além da facilitação de vocabulário e estruturas sintáticas ainda não estudadas, encontra suporte ainda em ilustrações, informações de apoio, atividades de compreensão, dossiês, bem como de leitura dramatizada do texto em áudio digitalizado, tornando o texto atraente e acessível a um número maior de leitores. A aprendizagem *incidental* é complementada, portanto, com a aprendizagem *intencional*.

Os glossários podem ser fornecidos juntamente com o texto do LLF ou elaborados pelos próprios aprendizes. Sua elaboração está associada, nos estudos da tradução, ao conceito de *adaptação*. Segundo Bastin (2001: 7) a adaptação de um texto para uma outra língua inclui a *expansão*, realizada para “tornar explícita a informação que está implícita no original, anotando-a no corpo do texto ou em notas de rodapé ou num glossário” (tradução nossa). Desse modo, um glossário pode ser entendido como uma forma de expandir um texto, realizando sua adaptação para o leitor.

Widdowson (1978: 82-83 apud HARVEY 2009: 82) define dois tipos de glossários: o “*priming glossary*”, que contém “palavras com explicações que antecedem o texto a ser lido e prevê possíveis palavras que podem ser um empecilho para a leitura de certas passagens”, e o “*prompting glossary*”, que contém “explicações de certas palavras à

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística medida que o leitor as encontra num dado contexto”. As primeiras abordagens de ensino de línguas usavam o *priming glossary* como forma de acesso ao vocabulário dos textos, muitas vezes exigindo que o aprendiz soubesse de cor as listas de palavras, como discutido no trecho que segue:

No entanto, as abordagens de Seidenstücker e de Meidinger nem sempre estão em oposição. Quanto ao vocabulário, ambos são apoiados numa metodologia dedutiva de fornecer os equivalentes e esperar sua memorização. O vocabulário é, por exemplo, a única informação sobre a qual Seidenstücker dá uma explicação explícita (através da tradução das palavras do francês para o alemão) antes de oferecer seus textos em francês. Ou seja, Seidenstücker trata o vocabulário da língua estrangeira como algo que o estudante deve conhecer plenamente antes de tentar ler a língua estrangeira. Seidenstücker sublinha esse princípio dedutivo em relação ao vocabulário quando, como já dito, coloca as listas de vocabulário no final de seu livro, mesmo assim instrui seu aluno a primeiramente “aprender essas palavras de cor” antes de ler os textos nos quais elas aparecem. Uma abordagem mais indutiva do vocabulário pode encorajar o aluno a tentar chegar ao significado de uma palavra durante a leitura, analisando seu uso no contexto; ou pode usar imagens de palavras de língua estrangeira como rótulos, em lugar de um glossário bilíngue. Meidinger também instrui seus estudantes a primeiramente memorizar o vocabulário, antes de realmente ler alguns dos textos em francês que fornece no final de seu livro.⁷ (SIEFERT 2013: 59)

A leitura extensiva, ao contrário, busca levar o aprendiz a interessar-se pelo conteúdo do texto, pela história em si, tendo o *prompting glossary* como um apoio para a compreensão, considerando que a aprendizagem de vocabulário se dá por meio do contato com o texto e não anteriormente a ele.

4 Critérios de análise de livros de leitura facilitada

A forma escolhida para avaliação dos LLFs nesta pesquisa utiliza varredura eletrônica por meio de ferramentas de análise computacional, *AntConc* (ANTHONY 2019) e *AntWordProfiler* (ANTHONY 2014), para verificar a frequência de ocorrência de vocabulário e de determinadas estruturas no LLF, comparando-as com a frequência em

⁷ No original: “However, Seidenstücker and Meidinger’s approaches are not always in opposition. As regards vocabulary, both authors actually ascribe to a deductive methodology of providing the equivalents and expecting their memorization. Vocabulary is, for example, the only information that Seidenstücker gives an explicit explanation of (via his translating the French words into German) before offering his French texts. That is, Seidenstücker treats foreign language vocabulary as something that the student is to know fully before attempting to read the foreign language. Seidenstücker underscores this deductive principle towards vocabulary when, as noted above, he eventually places his vocabulary lists at the end of his book, but still nonetheless instructs his student first to “learn these words by heart” before reading the texts where they appear. A more inductive approach to vocabulary might encourage the student to try and arrive at a word’s meaning while reading, by analyzing the word’s use in context; or an inductive vocabulary approach might use pictures with foreign language words as labels, instead of a bilingual glossary. Meidinger, too, instructs his students first to memorize vocabulary before actually reading any of the free-standing French texts that he provides at the end of his book”.

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística corpora da língua alemã. Como se trata de um texto literário adaptado, também é pertinente comparar seu vocabulário com o que está presente na obra literária original.

A elaboração dos LLFs e de materiais de orientação para ensino de LE, assim como de materiais didáticos e exames de proficiência, fundamenta-se, em parte, em dados sobre vocabulário básico utilizado por falantes nativos, denominado *Kernvokabular* na língua alemã (BOENISCH 2018; SCHARLOTH et. al. 2016) ou, em estudos sobre aprendizagem de LE, *Grundwortschatz* (JONES e TSCHIRNER 2006). Segundo Boenisch, *Kernvokabular* em sentido estrito refere-se às:

palavras mais frequentemente usadas numa língua. O vocabulário básico é responsável por 80% do que é falado e é usado de forma flexível, independentemente da situação de vida do indivíduo e do tema. Estas são principalmente palavras de função inespecífica (pronomes, verbos auxiliares e modais, preposições, artigos, conjunções) e advérbios, que são complementados por palavras de conteúdo individuais (substantivos, verbos, adjetivos).⁸ (BOENISCH 2014 apud BOENISCH 2018: 22)

Por outro lado, num sentido mais genérico, *Kernvokabular*:

refere-se, independentemente da marca de 80%, às 200-300 palavras mais faladas de um grupo de pessoas (crianças em idade pré-escolar, crianças em idade escolar, crianças com deficiência física/mental, crianças em aquisição de segunda língua, adultos, etc.).⁹ (BOENISCH 2014 apud BOENISCH 2018: 22)

Com base nessas considerações sobre um vocabulário básico da língua alemã, para obter dados sobre as palavras mais frequentes nessa língua, foram utilizados corpora de referência compilados no Institut für Deutsche Sprache (IDS), da cidade de Mannheim, o *Deutsches Referenzkorpus* (DeReKo), a *Korpusbasierte Grundformenliste* e sua versão ampliada *DeReWo-Grund-/Wortformenlisten*, doravante DeReWo (INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE 2014). Recorremos, adicionalmente, ao corpus de referência *Profile Deutsch* (GLABONIAT; MÜLLER; RUSCH 2005) e às listas do Goethe-Institut para orientação lexical de provas de nível, *Das Zertifikat DaF* (DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND e GOETHE-INSTITUT 1991).

Para os procedimentos de identificação, categorização e cotejo do perfil lexical das obras, executamos a *tokenização* dos textos, isto é, a extração dos *tokens* (também

⁸ No original: “die am häufigsten verwendeten Wörter einer Sprache. Das Kernvokabular macht 80% des Gesprochenen aus und wird unabhängig von der individuellen Lebenssituation und vom Thema flexibel eingesetzt. Es sind vor allem situationsunspezifische Funktionswörter (Pronomen, Hilfs- und Modalverben, Präpositionen, Artikel, Konjunktionen) und Adverbien, die durch einzelne Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive) ergänzt werden”.

⁹ No original: “bezieht sich unabhängig der 80% Marke auf die 200–300 am häufigsten gesprochenen Wörter einer Personengruppe (Vorschulkinder, Schulkinder, Kinder mit körperlicher/geistiger Beeinträchtigung, Kinder im Zweitspracherwerb, Erwachsene etc.)”.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística aportuguesadas: “toquenização”, “toquens”). *Tokens* são unidades linguísticas únicas; para os fins desta pesquisa, cada *token* constitui uma palavra. Além disso, ao contarmos as palavras de qualquer texto, nos deparamos com unidades lexicais que ocorrem muitas vezes; considerando suas diversas aparições como apenas uma entrada, chegamos à definição de *types*: o número de *palavras únicas*. A partir desses valores, a medida da repetição lexical de um texto sob análise é definida quantitativamente na linguística de corpus como a razão entre número de *types* dividido pelo número de *tokens*, por isso aqui chamada *razão type/token* (RTT). Outro parâmetro, a *densidade lexical* (DL), é calculado com procedimento semelhante, uma vez excluídas das contagens palavras funcionais (*Stoppwörter*) como veremos adiante, trazendo a lista dessas palavras.

5 O *graded reader Die Verwandlung*

Trata-se de uma edição atraente para o leitor, contendo várias imagens, sendo que as maiores ocupam quase sempre uma página inteira e estão posicionadas junto a cada capítulo. Além delas, há pequenas imagens que assinalam o início e o fim de cada capítulo da história. Os títulos e subtítulos utilizam cores: *Atividades pós-leitura*, *Compreensão leitora* e *Gramática*, propostas após cada capítulo, são escritas em vermelho, assim como a numeração das atividades propostas em cada um desses itens. A estrutura completa do livro adaptado é apresentada no Quadro 2:

Sumário		Página	Imagem	
	Texto complem.	<i>Leben</i>	5	p. 5; 7
Parte I	Capítulo I		8	p. 9
	Atividades	Compreensão leitora	12	
		Sobre vocabulário	13	
		Verbos – <i>Sportarten</i>	14	
	Texto complem.	<i>Käfer und Schmarotzer</i>	16	p. 16
		Perguntas	17	
		Interpretação		
	Capítulo II		18	p. 19
	Atividades	Compreensão leitora	22	
		Sobre vocabulário	23	
	Capítulo III		25	p. 30
	Atividades	Compreensão leitora	31	
		Sobre vocabulário	32	

	Capítulo IV		33	p. 36-37
	Atividades	Compreensão leitora	38	
		Sobre vocabulário	39	
		Sobre a gramática – Finalidade	40	
Parte II	Capítulo I		43	p. 47
	Atividades	<i>Leseverständnis</i>	48	
		Sobre a gramática	49	
	Dossiê	<i>Prag</i>	51	p. 51-52
		Perguntas	53	
	Capítulo II		54	p. 55
	Atividades	Compreensão leitora	58	
		Sobre vocabulário	59	
	Capítulo III		61	p. 64
	Atividades	Compreensão leitora	66	
	Texto complem.	<i>Vater Unser</i>	68	p. 68-69
		Perguntas; Interpretação; Pesquisa	70	
Parte III	Capítulo I		71	p. 75
	Atividades	Compreensão leitora	76	
		Gramática	77	
	Dossiê	<i>Kafka und das Judentum</i>	79	p. 79
		Perguntas	80	
	Capítulo II		81	p. 82-83
	Atividades	Compreensão leitora	87	
		Sobre vocabulário	88	
	Capítulo III		89	p. 90-91
	Atividades	Compreensão leitora	93	
		A obra original	94	
	Dossiê	<i>Das Grotteske</i>	95	
Atividade	Comparação com texto adicional	96		

Quadro 2: Estrutura do LLF *Die Verwandlung* (SEIFFERT 2003)

Fonte: Elaboração e tradução própria (2019).

6 Apresentação, análise e discussão dos resultados

A pesquisa envolve contagens de palavras e estruturas dos dois livros, *Die Verwandlung* original (KAFKA 1915) e o de leitura facilitada (SEIFFERT 2003), para avaliar diferentes esferas de facilitação que contribuem para a aproximação do leitor a este último, que são explicadas e discutidas nos itens que seguem.

6.1 Modificação da forma

A primeira esfera analisada é a *modificação formal* do texto: enquanto o texto do autor austro-húngaro é composto de três capítulos/partes, a adaptação que aqui analisamos divide cada capítulo em subcapítulos, criando pontos potenciais de intermitência na leitura, como visto no Quadro 2¹⁰.

6.2 Sumarização e supressão

A característica mais aparente da adaptação é a *sumarização textual*, bem como a *supressão* de parte do texto original. Com efeito, em *Die Verwandlung*, das aproximadamente 19.140 unidades lexicais, isto é, das palavras corridas (*tokens*), apenas 7.850 foram mantidas no texto adaptado para o nível B1, o que representa 41% do texto original. Como consequência disso, o leitor precisa de menos “fôlego” para concluir a leitura de um texto facilitado: a uma velocidade de 150 palavras por minuto, pouco mais de 52 minutos seria o tempo necessário para ler a adaptação. De fato, a gravação da leitura em formato MP3 que acompanha a adaptação perfaz 58 minutos.

6.3 Diminuição da razão *type/token* e da densidade lexical

Por definição, o número total de palavras únicas (*types*) é bem menor que o número de *tokens*. Conhecido esse número, podemos calcular a *razão type/token* (RTT), o que nos permite quantificar a medida de repetição lexical, dado importante para estimar quantitativamente o número encontros que o estudante teria com as palavras – uma baixa RTT sugere que há muita repetição de itens lexicais no texto sob análise e, conseqüentemente, maior potencial de aprendizagem e retenção lexical, haja vista a recorrência de *input*. Com 1.260 *types*, a RTT da adaptação é de 16% (no texto original, aproximadamente 20%).

A comparação da riqueza lexical dos textos pode ser estimada, semelhantemente, com base na *densidade lexical* (DL) a partir da razão entre *types* e *tokens* com a exclusão do *ruído* das assim chamadas “palavras vazias”, isto é, palavras funcionais ou gramaticais

¹⁰ Modificações formais mais abrangentes podem ser encontradas em outras obras. Em *Nibelungenlied* (2000), livro facilitado do mesmo autor, Achim Seiffarth, para a mesma série, *Lesen und Üben*, o poema épico medieval Canção dos Nibelungos é adaptado para uma narrativa em prosa, apresentando a história da língua, literatura e música relacionadas aos motivos heroicos germânicos.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.– Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística (em oposição às palavras lexicais) e, para fins desta análise, pertencentes aos níveis A1 e A2, segundo o CEFR. A proporção ficou expressa nas porcentagens 34% e 27% para o original e a adaptação respectivamente.

6.4 Diminuição do número de lemas

Ao reduzirmos as palavras dos textos que estamos cotejando à sua forma canônica e listarmos as formas lexicais de mesma raiz e pertencentes à mesma classe de palavras, processo conhecido como *lematização*, extraindo e examinando todas as variantes dos lexemas, podemos obter informações de frequência e distribuição para o léxico empregado nos textos.

Os 10 lemas mais frequentes e suas formas (com número de ocorrências) presentes no texto adaptado e no texto original estão listados no Quadro 3:

Clas.	Adaptação			Original		
	freq.	lema	formas do lema	freq.	lema	formas do lema
1	89	haben	gehabt 1, habe 13, haben 20, hat 55	111	haben	gehabt 4, habe 19, haben 25, hat 9, hätte 46, hätten 8
2	68	sehen	gesehen 2, sehen 21, seht 1, sieh 1, sieht 43	107	Schwester	Schwester 107
3	66	Tür	Tür 62, Türen 4	104	Vater	Vater 91, Vaters 13
4	61	Schwester	Schwester 60, Schwestern 1	102	nur	nur 102
5	59	Vater	Vater 58, Vaters 1	95	schon	schon 95
6	58	gehen	geh 1, gehe 1, gehen 22, geht 33, ging 1	94	so	so 94
7	55	Zimmer	Zimmer 54, Zimmers 1	92	um	um 92
8	52	wollen	will 46, wollt 2, wollte 2, wollten 1, wollten 1	91	ihn	ihn 91
9	51	noch	noch 51	91	Mutter	Mutter 91
10	49	kommen	gekommen 3, komm 4, komme 2, kommen 13, kommt 27	87	ganz	ganz 55, ganze 17, ganzem 1, ganzen 13, ganzer 1

Quadro 3: Os 10 lemas mais frequentes nas obras em análise

Fonte: Elaboração própria (2019).

O texto original apresenta em torno de 2.770 *lemas* e a adaptação da editora italiana, 890 (32%).

6.5 Substituições e acréscimos

Não apenas supressão faz parte do processo de facilitação do texto, mas também há *substituições* e *acrécimos*. Aproximadamente 170 lemas no texto facilitado não são encontrados na obra original. Um exame atento dessas novas palavras sugere que o CEFR não é o único critério para seleção lexical: embora mais de 30% dos lemas classificados como substituições e acréscimos estejam arrolados no nível B1 (classificação nominal da adaptação) em corpora de referência como o *Profile Deutsch* (GLABONIAT; MÜLLER; RUSCH 2005) e nas listas do Goethe-Institut para orientação lexical de provas de nível, *Das Zertifikat DaF* (DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND e GOETHE-INSTITUT 1991), 15% pertencem, segundo os mesmos documentos, ao nível B2, e uma pequena porcentagem (4%) aos níveis superiores. Outros 18%, além disso, não estão inventariados *ipsis litteris* (Gráfico 1).

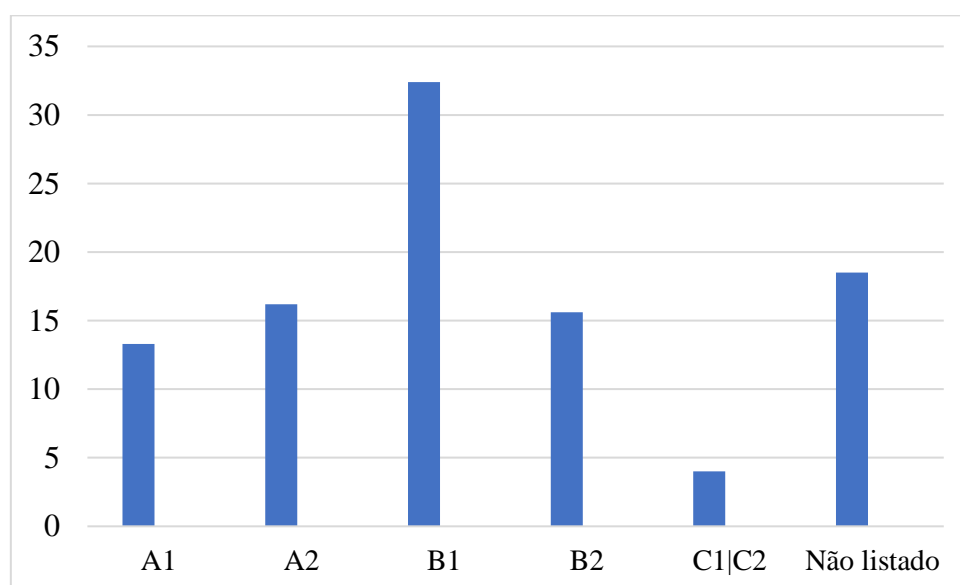


Gráfico 1: Distribuição dos lemas segundo o CEFR (%)

Fonte: Elaboração própria (2019).

6.6 Expansão por meio de glossário

Como mediação de compreensão de leitura, um glossário com 82 entradas é oferecido ao leitor na forma de nota de rodapé do texto adaptado. O CEFR, de igual forma, não parece ser o único critério para mediar a compreensão de palavras fora do espectro esperado para

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G.— Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística

o nível, nem justificativa para exclusão de termos potencialmente conhecidos por pertencerem a estágios mais rudimentares. Do total de palavras elucidadas no glossário, 30% estão catalogadas no nível B1. Além disso, vocábulos como *eilig* (apressado), *fertig* (pronto), *gleich* (logo), típicas do nível A1, e *(in) Ruhe* [(em) paz], *basteln* (fazer trabalhos manuais ou artesanais, construir), *(jdm.) kündigen* (despedir alguém), *schieben* (empurrar, culpar), *schlimm* (ruim), *verpassen* (deixar passar, perder, por exemplo, o ônibus), *verrückt* (louco, doido) e *zuhören* (ouvir, prestar atenção), que em geral fazem parte do vocabulário a ser aprendido no nível A2, estão entre as escolhidas para comporem o glossário. Outras, de significação mais obscura, são deixadas de fora, embora algumas delas sejam abordadas nos exercícios ligados ao capítulo. À guisa de exemplo, *Panzer* (tanque, armadura, blindagem) e *gepanzert* (blindado), *Pelzmantel* (casaco de pele) – ainda que apareça *Pelzmuff* (manguito de pele) –, *außerirdisch* (extraterrestre), *verwinden* (superar) (nível B2), bem como *Unterrock* (saiote), *bekreuzigen* (benzer-se com o sinal da cruz) e *herumschnüffeln* (bisbilhotar) (nível C1 e C2)¹¹, para mencionar as trazidas pelo próprio adaptador, não estão presentes no glossário.

Poderíamos concluir que a mediação por meio do glossário deixa espaço para aprendizagem incidental, por inferência, a partir do contexto. A presença no glossário, por outro lado, de um número considerável de palavras classificadas no nível proposto pela adaptação, é indício de que não é esperado do leitor o domínio completo do novo vocabulário antes que ele inicie seu contato com os LLFs classificados naqueles níveis.

6.7 Introdução de restrições sintáticas e preferência da parataxe

No plano *estrutural*, há *restrições sintáticas* consideráveis na adaptação. O número médio de palavras por oração (NP), por exemplo, é 9 contra 29, haja vista que há *divisões* e *reorganizações* das sentenças mais longas. Como resultado, mesmo com as supressões, há mais sentenças na adaptação (861) do que no original (654). Ainda no plano estrutural, os processos sintáticos de parataxe são preferidos aos de hipotaxe. Para exemplificar, a razão entre o número de conjunções coordenativas e subordinativas é de 2,2 para 1 no texto original, e 9,5 para 1 no texto adaptado.

¹¹ As palavras em alemão citadas neste trecho foram traduzidas com seu significado para português a partir dos dicionários online dict.cc e pauker.at.

6.8 Introdução de simplificações morfológicas e aumento do índice de legibilidade

Simplificações morfológicas também são detectáveis: enquanto 1,5 é o número médio de sílabas (NS) na adaptação, o texto original apresenta uma média de 1,7 – embora possa parecer desprezível, essa diferença se faz mais clara no cálculo do índice de legibilidade (IL) de Rudolf Flesch (AMSTAD 1978), adaptado para analisar a língua alemã por Toni Amstad (BACHMANN 2019):

$$IL = 180 - NP - (58,5 \times NS)$$

A fórmula parte da premissa que quanto menos palavras tiver a sentença e mais curtas forem as palavras, mais facilmente compreensível esta sentença será. Embora os comprimentos de palavras e frases não sejam fatores determinantes nem critérios suficientes para estimar a inteligibilidade de um texto, há também a relação entre a carga cognitiva mobilizada na leitura e essas variáveis. Enquanto o IL do texto adaptado está em torno de 80, o IL do texto original resulta em aproximadamente 52 e pode ser qualificado (Quadro 4) como:

IL		Classificação
81	– 100	extremamente fácil
71	– 80	muito fácil
61	– 70	fácil
41	– 60	mediano
31	– 40	um pouco difícil
21	– 30	difícil
	até 20	muito difícil

Quadro 4: Classificação do índice de legibilidade de Flesch
Fonte: Elaboração própria (2019).

6.9 Aumento do limiar de compreensibilidade pela preferência por palavras nos estratos superiores de frequência lexical (análise segundo corpus de referência)

As dimensões de compreensibilidade de um texto envolvem, ademais, a *frequência lexical*. Em vista disso, nas adaptações para aprendizes de LE, palavras mais raras são substituídas por outras mais frequentes na língua. Neste ponto, uma frutífera discussão emerge do questionamento sobre a densidade e natureza do vocabulário necessários para leitura relativamente ininterrupta da obra original e de sua adaptação. Como a *inferência* é uma variável que também está em jogo, investiga-se quantos *tokens* no texto devem ser familiares ao leitor para que a apreensão de significados (não mediada por dicionários)

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G.– Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística seja levada a cabo no processo de leitura. Seria suficiente, por exemplo, conhecer 90% das palavras do texto para ter uma compreensão adequada? Estes 10% – o que implicaria em uma palavra desconhecida por linha, aproximadamente – demonstrou ser demasiadamente prejudicial no entendimento global. Segundo Hirsh e Nation (1992) há uma relação previsível entre a densidade de palavras desconhecidas e o grau de compreensão que deve ser de, no máximo, 5% (com ideal de 2%) para a compreensão ótima. Em outros termos, o leitor de um livro de ficção deveria desconhecer apenas 1 palavra em cada 20 para que a compreensão fosse adequada. Assim considerando, no estabelecimento de prioridades na investida no terreno da aquisição de conhecimentos lexicais, o aprendiz pode tirar proveito de uma característica presente nos textos para alcançar o máximo de cobertura lexical e, conseqüentemente, maior compreensão: deve dar primazia às palavras de alta frequência. O Gráfico 2 apresenta palavras típicas no perfil de frequência da adaptação que analisamos.

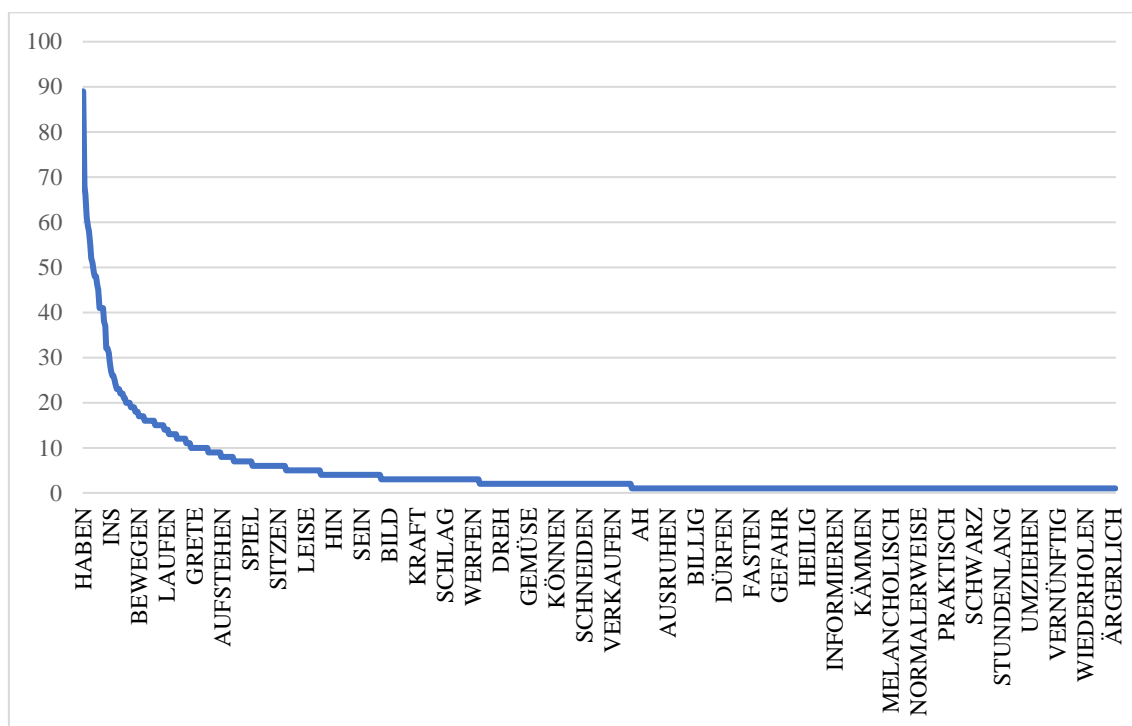


Gráfico 2: Distribuição de frequência no livro facilitado
Fonte: Elaboração própria (2019).

Para análise da frequência, tomamos as palavras alemãs mais comuns segundo os corpora de referência do Institut für Deutsche Sprache, *Korpusbasierte Wortgrundformenliste* (e sua versão ampliada DeReWo) (INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE 2014). Separamos os 6 mil lemas mais frequentes em grupos de 1.000. O

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G.– Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística
 propósito foi de relacionar as palavras mais frequentes da língua com as obras em consideração neste estudo, segundo esses estratos tradicionalmente empregados. A ferramenta utilizada para perfilamento dos textos foi o *AntWordProfiler* (ANTHONY 2014). Os resultados estão sumarizados nos Quadros 5 e 6.

Original						
Nível	Referência DeReWO	Tokens	(%)	TokensAcu (%)	Type	(%)
1	0001-1000	12857	66,61	66,61	506	18,29
2	1001-2000	2118	10,98	77,62	288	10,41
3	2001-3000	703	3,64	81,26	230	8,31
4	3001-4000	665	3,45	84,71	187	6,76
5	4001-5000	317	1,64	86,35	141	5,10
6	5001-6000	331	1,72	88,07	115	4,16
0	Ausentes	2303	11,93	100,00	1300	46,98
Total		19294			2767	

Quadro 5: Frequência lexical segundo as 6 mil palavras mais frequentes no DeReKo
 Fonte: Elaboração própria (2019).

Adaptação						
Nível	Referência DeReWO	Tokens	(%)	TokensAcu (%)	Type	(%)
1	0001-1000	5614	70,24	70,24	338	36,46
2	1001-2000	999	12,50	82,74	120	12,94
3	2001-3000	285	3,57	86,31	78	8,41
4	3001-4000	248	3,10	89,41	67	7,23
5	4001-5000	73	0,91	90,32	33	3,56
6	5001-6000	89	1,11	91,43	28	3,02
0	Ausentes	685	8,57	100,00	263	28,37
Total		7993			927	

Quadro 6: Frequência lexical segundo as 6 mil palavras mais frequentes no DeReKo
 Fonte: Elaboração própria (2019).

Como se vê, as 1000 palavras mais frequentes da língua, segundo o DeReWo, cobrem 66,61% do espectro lexical no texto original e 70,24% no texto adaptado. O segundo milhar de palavras, contudo, tem uma cobertura consideravelmente menor: aproximadamente 11% para o original e 12,5% para a adaptação, chegando a uma porcentagem de cobertura acumulada (TokensAcu) de 77.62% para o livro facilitado, contra 82.74% para o original. Essas 2 mil palavras cobriram o limiar de 80% que caracterizariam o *Kernvokabular* discutido anteriormente. Com 6 mil palavras, quase 12% das palavras do texto original não estariam cobertas *versus* 8.57% no texto adaptado. Ainda que essa cifra possa parecer prejudicial à inteligibilidade global, muitas dessas palavras, contudo, podem ser consideradas (1) palavras de uso tópico, isto é, peculiares ao texto (nomes próprios, características ou ações próprias da narrativa específica), (2) passíveis de serem compreendidas a partir de outras palavras conhecidas (*Komposita*, diminutivos, internacionalismos, etc.), (3) não estar presentes no corpus de referência devido à sua natureza (preferência do corpus por modalidade escrita da língua, preponderância de fontes como jornais, textos acadêmicos ou literatura). Nas contagens, além disso, não são computados os recursos de mediação presentes nos LLFs e discutidos neste artigo. Levando esses fatores em consideração, verificamos que o limiar de 95% é alcançado com conseqüente aumento da compreensibilidade global.

7 Considerações finais

Na pesquisa que apresentamos, analisamos principalmente o vocabulário de um representante dentre os diversos LLFs oferecidos em língua alemã, em comparação com o vocabulário presente no texto original, além de questões sintáticas que implicam na facilitação do processo de leitura. Com essas análises, buscou-se verificar em que medida o perfil lexical e características estruturais dessa obra contribuem para a facilitação do texto para um aprendiz de língua alemã em nível B1 e, indiretamente, para a compreensão do texto e a expansão de vocabulário por meio da prática de leitura. Como resultado, entende-se que a facilitação presente nos LLFs resulta eficazmente na aproximação do aprendiz ao texto, realizando, portanto, a mediação linguística, levando-o à prática de leitura de um clássico da literatura alemã nos estágios intermediários de aprendizagem da língua, que de outra forma seria penosa ou impossível.

Os critérios utilizados na análise, que buscou descrever parte das esferas de facilitação adotadas na obra em foco, podem ser agrupados da seguinte forma:

(a) contribuem para a facilitação da leitura: modificações na forma; supressão de trechos; acréscimos; diminuição da razão *type/token*; adequação da densidade lexical ao nível do leitor por meio diminuição do número de lemas e eliminação de parte do conjunto das palavras de baixa frequência na língua; restrições sintáticas (reorganização e aumento do número sentenças e redução do seu tamanho; preferência pela parataxe por meio de maior quantidade de conjunções coordenativas ou justaposições, eliminando níveis de subordinação); maior repetição de palavras e particionamento da informação constante em sentenças longas e complexas em outras curtas, com consequente aumento do limiar de compreensibilidade;

(b) sugerem que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas não é o único parâmetro adotado para a facilitação: acréscimos, no texto, de palavras acima do nível nominal da adaptação e da expansão, pelo glossário, com termos presentes nos seis níveis do CEFR.

Além dos fatores sobre o léxico estudados, outros fatores relacionados à constituição do texto podem influenciar na sua compreensibilidade, como presença de cláusulas embutidas em orações relativas, inversões sintáticas, relação entre formas verbais analíticas e sintéticas. Adicionalmente, a escolha de tempos verbais, a flexão nominal, a derivação e a pontuação, bem como questões semânticas, como o uso de metáforas e metonímia, entre outras, influenciam na complexidade linguística (BREDEL e MAAB 2016). Além disso, fatores não intrínsecos ao texto podem influenciar sua compreensão, como a facilitação do processo de leitura caso o leitor já tenha lido o livro anteriormente em sua própria língua; a quantidade maior de encontros que um leitor que lê um grande número de livros poderá ter com o vocabulário de frequência mediana, considerando que, na primeira leitura, terá muitos contatos apenas com o vocabulário de alta frequência; além da qualidade do material, incluindo outros critérios adotados para a adaptação.

Embora tenhamos analisado o grau em que o vocabulário pode ser incidentalmente e deliberadamente aprendido através da leitura, examinamos esse potencial através da leitura de um único texto. Os resultados apontam, contudo, para a necessidade de criar mais oportunidades de encontrar repetidamente o vocabulário por meio de novas leituras, com vistas à consolidação da aprendizagem e expansão do

CÂNDIDO, A. G., EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística vocabulário, para ultrapassar o limiar de 95% de compreensão do vocabulário presente em textos autênticos.

Ao professor apresentamos evidências que demonstram quão vantajosa pode ser a inserção de LLFs no programa de aprendizagem destinado ao aluno que aspira níveis avançados de proficiência. As competências exercitadas com a leitura de textos mais longos vão desde aquelas para criação de macroestratégias de compreensão, às resultantes da aquisição de aptidões linguísticas que ultrapassam as habilidades básicas de comunicação oral.

Ao pesquisador, indicamos possibilidades de uso de ferramentas computacionais para buscar dados quantitativos ligados à linguística de corpus, para análise do potencial de aprendizagem de vocabulário presente em textos destinados a aprendizes de língua e, quiçá, chamamos à atenção alguns parâmetros importantes para criação de adaptações como a apresentada aqui. Para nós, especificamente, está criada a oportunidade de aprofundar duas questões centrais, examinando mais detalhadamente formas de compreender e associar a mediação linguística ao ensino/aprendizagem de línguas, assim como aprofundar o estudo dos LLFs e de suas características.

Esperamos que, por meio deste trabalho, sejam encontradas novas motivações para outras pesquisas futuras.

Referências bibliográficas

- ADARVE MARTINEZ, S. L. *Diseño de materiales para mejorar la expresión escrita mediante actividades de traducción pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera) – Universidad de Jaén, Jaén, 2013.
- AMSTAD, T. *Wie verständlich sind unsere Zeitungen?* Zürich: Studenten-Schreib-Service, 1978.
- ANDRADE E SILVA, M. K. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 20, n. 31, jul. /ago. 2017, p. 1-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/1982-883720311>.
- ANTHONY, L. *AntConc*. Versão 3.5.8. Tokyo: Waseda University, 2019. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- ANTHONY, L. *AntWordProfiler*. Versão 1.4.1. Tokyo: Waseda University, 2014. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antwordprofiler/>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BACHMANN, C. *Die Flesch-Formel*. Frauenfeld: [s. n.], 2009-2014. Disponível em: <http://www.leichtlesbar.ch/html>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BAMFORD, J.; DAY, R. R. *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- BASTIN, G. Adaptation. In: BAKER, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 2001, p. 5-8.

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística

- BECKER, E. A escritura de graded readers: adaptação, princípios tradutórios e processo criativo. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. (org.). *Caminhos das letras: uma experiência de integração*. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras/UFRGS, 2015, p. 10-20. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/pdf/CaminhodasLetras.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BOENISCH, J. *Kernvokabular trifft DaZ: Zwischenbericht 2018*. Köln: Universität zu Köln, 2018. Disponível em: <http://shop.fbz-koeln.de/wp-content/uploads/2018/09/2018-Zwischenbericht.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BOHUNOVSKY, R. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 50, n. 1, jan./jun. 2011, p. 205-217. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132011000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 14 nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132011000100012>.
- BOWIE, J. *Lehrerhandreichung zur serie "ELI New Readers"*. Tradução: Iris Faigle. Recanati: ELI, 2012. Disponível em: http://www.eligradedreaders.com/guide/Guide_DEU.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- BREDEL, U.; MAAß, C. *Duden: Leichte Sprache: Theoretische Grundlagen, Anleitung für die Praxis*. Berlin: Bibliographisches Institut, 2016.
- CLARIDGE, G. M. H. *What makes a good graded reader: engaging with graded readers in the context of extensive reading in L2*. Tese (Doutorado em Philosophy in Applied Linguistics) – Victoria University, Wellington, 2011.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- CORRÊA, E. F. S. *A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica*. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- DAY, R. R.; BAMFORD, J. *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHULVERBAND; GOETHE-INSTITUT. *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache: Lernziele, Modelltest, Wortliste, Wortbildungsliste, Syntaktische Strukturen*. 4. ed. Bonn: Deutscher Volkshochschulverband, 1991.
- DUPUY, B.; KRASHEN, S. D. Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning*, Monterey, v. 4, n. 1-2, 1993, p. 55-63.
- FINATTO, M. J. B.; EVERS, A.; STEFANI, M. Letramento científico e simplificação textual: o papel do tradutor no acesso ao conhecimento científico. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, jan./jun. 2016, p. 135-158. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168685/001047501.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- FOR THE JOY of reading. *Pearson*, [London], 7 jul. 2016. Disponível em: <https://readers.english.com/about>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- GLABONIAT, M.; MÜLLER, M.; RUSCH, P. *Profile Deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin: Langenscheidt-Verlag, 2005. Acompanha CD-ROM.
- GONDAR, A. F. P.; SILVA, A. C. Possibilidades de letramento literário em nível superior: experimentando a leichte Lektüre. *Projekt*, São Paulo, n. 56, dez. 2018, p. 12-17. Disponível em: <https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Projekt2018.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- HARVEY, M. S. S. *O uso didático do gênero filme legendado na aprendizagem de leitura de textos do gênero jornalístico/noticioso em inglês: um estudo com alunos de uma escola pública*

CÂNDIDO, A. G.; EVANGELISTA, M. C. R. G. – Leituras facilitadas como atividades de mediação linguística

de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

- HIRSH, D.; NATION, P. What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*, Honolulu, v. 8, n. 2, 1992, p. 689-696.
- INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE. *Korpusbasierte Wortformenliste DeReWo, DeReKo-2014-II-MainArchive-STT.100000*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, Programmbereich Korpuslinguistik, 2014. Disponível em: <http://www.ids-mannheim.de/derewo>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2008.
- JEKAT, S.; KAPPUS, M.; SCHUBERT, K. (eds.). *Barrieren abbauen, Sprache gestalten*. Winterthur: ZHAW, 2018. (Coleção Working Papers in Applied Linguistics, n. 14). Disponível em: https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/12786/1/Working%20Papers%2014_Jekat_Kappus_Schubert.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- JONES, R.; TSCHIRNER, E. *Frequency dictionary of German: core vocabulary for learners*. London: Routledge, 2006.
- KAFKA, F. *Die Verwandlung*. Leipzig: Kurt Wolf, 1915.
- KATELHÖN, P.; CURCIO, M. N. *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch*. Berlin: Frank & Time, 2012. 287 p.
- LAVAUULT, E. *Fonctions de la traduction en didactique de langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition, 1985.
- LEATHER, S. *How to write graded readers: ELT teacher 2 writer*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- NETZWERK LEICHTE SPRACHE. *Die Regel für leichte Sprache*. [Bremen]: Netzwerk Leichte Sprache, 2013. Disponível em: http://www.leichtesprache.com/dokumente/upload/21dba_regeln_fuer_leichte_sprache.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.
- PITTS, M., WHITE, H.; KRASHEN, S. Acquiring second language vocabulary through reading: a replication of the Clockwork Orange study using second language acquirers. *Reading in a Foreign Language*, Honolulu, v. 5, n. 2, 1989, p. 211-215.
- SCHARLOTH, J. ET AL. Gibt es einen Kernwortschatz? Datengeleitete Perspektiven auf die Erstellung von Grundwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache. In: BRUNETTI, S. et al. (eds.). *Versprachlichung von WeltI: il mondo in parole: Festschrift zum 60: Geburtstag von Maria Liebe*. Tübingen: Stauffenburg, 2016.
- SEIFFART, Achim (adapt.). *Die Verwandlung*. Genua: Cideb, 2003.
- SIEFERT, T. R. *Translation in foreign language pedagogy: the rise and fall of the Grammar Translation Method*. Tese (Doutorado em Germanic Language and Literatures) – Harvard University, Cambridge, MA, 2013.
- USING graded readers. *Teaching English*, London, 11 abr. 2008. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-graded-readers>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- WARING, R. *Writing a graded reader*. [Okayama]: ER Central, 2004. Disponível em: <https://www.er-central.com/authors/writing-a-graded-reader/writing-graded-readers-rob-waring/>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- WEBB, S.; NATION, P. *How vocabulary is learned*. Oxford University Press, 2017.

Recebido em 18 de novembro de 2019
Aceito em 3 de janeiro de 2020

O livro ilustrado de conto de fadas metatextual e metaficcional como reinvenção do conto *Chapeuzinho Vermelho* dos Irmãos Grimm

[The metatextual and metafictional fairy tale picturebook as reinvention of the Brothers Grimm's *Little Red Riding Hood*]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-8837234063>

André Luiz Ming García¹

Abstract: It is the fairy tale's own to be illustrated, staged, reinvented, and adapted in a variety of ways, with emphasis on his verbal-visual recreations in the form of fairy-tale picture books. In the present work, we analyze the metatextual and metafictional work *Caperucita Roja* (*tal y como se lo contaron a Jorge*), by Luis María Pescetti and Alejandro O'Kif, in comparison with the Grimm Brothers' *Little Red Riding Hood*, to which it refers directly and reproduces in a translated and adapted manner. Like every metatextual and metafictional work, the textuality in question gives rise to innumerable questions about the reference work (the Grimm's tale), which it critically evaluates. We will see how, in *Caperucita Roja*, the formal structure of the Brothers Grimm fairy tale, characterized by abstraction, flatness, intuitive logic and naturalized magic is thematized, as well as the *Verwandlungsfähigkeit* of the original narrative.

Keywords: Brothers Grimm; Luis Pescetti; O'Kif; metatextuality; metafiction.

Resumo: É próprio do conto de fadas ser ilustrado, encenado, reinventado e adaptado de várias maneiras, com destaque para suas recriações verbovisuais na forma de livros ilustrados de contos de fadas. No presente trabalho, analisamos a obra metatextual e metaficcional *Caperucita Roja* (*tal y como se lo contaron a Jorge*), de Luis María Pescetti e Alejandro O'Kif, em comparação com o conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, ao qual se refere diretamente e reproduz de forma traduzida e adaptada. Como toda obra metatextual e metaficcional, a textualidade em questão enseja inúmeros questionamentos a respeito da obra de referência, o conto dos Grimm, o qual termina avaliando criticamente. Veremos como, em *Caperucita Roja*, a estrutura formal do conto de fadas dos Irmãos Grimm, caracterizada pela abstração, planicidade, lógica intuitiva e magia naturalizada, é tematizada, bem como a *Verwandlungsfähigkeit* da narrativa original.

Palavras-chave: Irmãos Grimm; Luis Pescetti; O'Kif; metatextualidade; metaficção.

¹ Universidade de São Paulo, Avenida Prof. Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: andrelunar@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6173-1523



1 Introdução

O objetivo do presente artigo consiste em proceder a uma análise de um livro ilustrado de conto de fadas em sentido lato, *Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)*, dos argentinos Luís Maria Pescetti e Alejandro O’Kif (2016). Nessa obra, um reconto da narrativa *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, à qual será comparada, o pai do pequeno Jorge decide contar-lhe uma história a fim de entretê-lo durante um momento de ausência da mãe. Assim, narra-lhe o conto da menina enviada pela mãe à casa da avó, do outro lado da floresta, portando consigo uma cesta de alimentos e vindo a deparar-se, no caminho que trilhava, com o malicioso e voraz lobo falante; este viria, mediante estratégias e ardis, a devorar tanto a menina quanto sua avó, mais adiante salvas de sua barriga por um caçador.

O fato de esta obra fazer tão explícita referência a um clássico da literatura alemã e de conter ficção dentro de si nos leva a escrutinar seu caráter metatextual e metaficcional. Como veremos, ambos os procedimentos de composição literária e artística implicam a ocorrência de auto-reflexão, tanto no seio do próprio texto como por parte do leitor. Nosso objetivo também consiste, portanto, em investigar e analisar os tópicos de reflexão sobre a ficcionalidade (conto original dos Irmãos Grimm) que a obra suscita, com ênfase na própria estrutura formal do conto de fadas literário, tematizada na narrativa visual. Temos, assim, no presente artigo, um diálogo entre a germanística e a literatura hispano-americana (em um momento em que esta dialoga e avalia metaficcionalmente a literatura alemã).

Para tal, na parte seguinte deste texto exporemos os principais fundamentos teóricos que embasam a análise que, por fim, será apresentada do livro em questão. Apesar disso, pretende-se realizar aqui um duplo movimento: de um lado, trabalha-se dedutivamente, da teoria para os dados; mas, de outro, e principalmente, movemo-nos também indutivamente, dos dados para a teoria, com a análise de nosso corpus requerendo digressões teóricas que circunscrevam os fenômenos que a obra apresenta. Por fim, teceremos as considerações finais que concluirão este artigo.

2 Fundamentos teóricos

Garcia (2019) cunha o termo *campo semiótico do conto de fadas* para referir-se a um grupo heteróclito de produções culturais que perpassa diversas linguagens artísticas, tais como a literatura, as artes visuais, a música, o teatro, o cinema e a TV, entre outras, nas quais o conto de fadas surge adaptado, reinventado, referido, aludido, ilustrado, encenado etc. As obras presentes no campo semiótico do conto de fadas, caracterizado pela profusão e constante expansão, encontram-se em diálogo permanente e influenciam-se mutuamente. No caso dos contos de fadas verbais dos Irmãos Grimm, eles já se encontravam, quando de seu surgimento, em relação com os *Contos da Mamãe Gansa*, de Perrault, bem como com as versões populares e orais dos mesmos contos que possuem registros empreendidos por folcloristas, além de toda uma vasta tradição alemã e europeia de contos de fadas (literários e artísticos) que não data apenas do Romantismo, mas de muito antes, já no Rococó e no Classicismo (LÜTHI 1982; KÜMMERLING-MEIBAUER 1991). Na atualidade, com a expansão crescente do campo semiótico dos contos de fadas, a leitura feita dos contos de Grimm é influenciada pelo repertório de ilustrações, versões, adaptações, enfim, visualidades e modificações atribuídas ao texto “original”.

A investigação sobre o livro ilustrado de conto de fadas – doravante LICF – incluindo o livro com ilustrações de conto de fadas – mostrou-nos que esse objeto artístico, dotado de notória complexidade, permite-nos subdividi-lo em dois grupos principais: de um lado, aqueles LICF cujo texto verbal consiste na reprodução fiel de um conto de fadas literário, como os compilados por Charles Perrault, pelos Irmãos Grimm e por Hans Christian Andersen. Foi nesse tipo de obra que nasceram as ilustrações de contos de fadas, com as imagens, no caso do conto *Chapeuzinho Vermelho*, dos pioneiros Gustave Doré (França), Ludwig Emil Grimm (Alemanha) e George Cruikshank (Inglaterra) acompanhando os textos verbais dos colidores-autores supracitados. Denomina-se esse tipo de LICF livro ilustrado de conto de fadas *stricto sensu* (GARCIA 2019).

Entretanto, observamos, na pesquisa internacional (ANKER et al. 2015; JOOSEN 2018) que o termo alemão *Märchenbilderbuch* e o termo inglês *fairy tale picturebook*, ambos traduzíveis como LICF, são empregados também para designar, de outro lado e indiscriminadamente, livros ilustrados que não se baseiam em um conto de fadas literário, mas sim em textos reinventados que alteram aspectos fundamentais desses contos, tais

como a construção das personagens e dos ambientes, bem como elementos fundamentais da narrativa, como enredo e tempo. Em alguns casos, nota-se que inclusive as características fundamentais definidoras do conto de fadas, ou suas características formais, como estipuladas por Lüthi (1982), Propp (2010), Jolles (1976), Neuhaus (2014), Kümmerling-Meibauer (1991), Bernheimer (2009), entre outros, também são modificadas, dando origem a diferentes tipos de subgêneros do livro ilustrado de conto de fadas, neste caso *lato sensu*, que incluem adaptações, versões, paródias, paráfrases e outros tipos de alterações que, aqui, designaremos globalmente reinvenções ou recriações.

Assim como ocorre com o LICF *stricto sensu*, que contém um conto de fadas literário em sua parte verbal, o LICF *lato sensu* é temática ainda pouco explorada no meio acadêmico, assim como é pouco explorada, de modo geral, a questão das reinvenções de textos literários (MASTROBERTI 2011). O reconhecimento dessa lacuna permitiu-nos propor o presente artigo. Dada a natureza do objeto que pretendemos circunscrever com este escrito, que representa um texto (classificável como conto de fadas ou não) mantido em íntima relação semântica e semiótica com outro (canônico no sentido de modelar, conforme Moreira 2003), configura-se um contexto de intertextualidade que perpassa todo o gênero ao qual o objeto pertence. Genette (1993) afirma que os textos que resultam desse processo intertextual (hipertextos) que o contenham podem caracterizar-se pela imitação ou pela transformação. Embora seja um campo espinhoso estabelecer as fronteiras entre ambos os âmbitos quando do escrutínio de obras intertextuais, interessamos principalmente, no campo da reinvenção, a obra transformadora que recria aspectos do hipotexto (texto referido) trazendo à tona uma obra de arte de mérito independente e que acrescenta, no caso do nosso objeto de pesquisa, algo novo ao cânone em formação do LICF e ao campo semiótico do conto de fadas, “pode[ndo] transfigurar completamente a fonte literária” (MASTROBERTI 2011:108).

O primeiro tipo de intertextualidade, segundo a tipologia de Stoker (1998), consiste na palintextualidade, ou referências a elementos específicos de outro texto. Com similtextualidade o autor alude, de modo mais geral, a referências a uma classe de textos (mediante o gênero, estilo). Mas é na metatextualidade e na tematextualidade que atingimos mais tipicamente um nível de reflexividade proposto pela própria construção intertextual da obra. A primeira refere-se à tematização de outro texto específico, avaliando-o; e a segunda, por sua vez, à tematização de um gênero ou estilo, também

avaliando-o. A importância da referência intertextual no desenvolvimento da obra palintextual e similtextual pode ser maior ou menor (ou até essencial), a depender do caso. No escopo da metatextualidade, entretanto, a obra referida encontra-se tematizada, consistindo em tema da nova textualidade metatextual decorrente, que tratará de reproduzir e modificar vários de seus elementos. O fato de termos (em todos os tipos citados de intertextualidade) uma obra referida em outra leva-nos, principalmente no caso da meta e da tematextualidade, a um contexto de metaficção, uma vez que nos deparamos com a ficção dentro da ficção, estimulando auto-reflexão.

Wolf (1997 apud NÜNNING 2004), que associa metaficção e pós-modernismo,² considera a primeira como sendo uma forma especial de metatextualidade impregnada de autorreferencialidade e autorreflexão. Böhn (2010) ressalta o fato de que, na metaficção, existe uma referenciação a uma textualidade ficcional em sua qualidade de artefato, em um fenômeno de autorreferencialidade literária. Isso, para Waugh (1985), implica um rompimento da barreira entre ficção e realidade com a metaficção examinando a própria construção da ficcionalidade, da qual o leitor se torna consciente e crítico.

Navas (2015) trata de fenômenos como a metaficção na literatura infantil e juvenil como constituintes de um conjunto de obras mais contemporâneas:

Modificações estruturais são também incorporadas à literatura infantojuvenil: fragmentação, quebra da linearidade, intertextualidade e o desnudamento do processo ficcional são elementos não mais limitados à narrativa dita “adulta”, pois ocupam também as páginas das obras destinadas às crianças e aos jovens. (NAVAS 2015:86)

Embora estejamos de acordo, consideramos relevante recordar a abundante presença de intertextualidade/metaficção na obra infantil de Monteiro Lobato, no Brasil de inícios do século XX. Em livros como *Memórias da Emília* e *Histórias de Tia Nastácia*, o autor encaixa a ficção na ficção e, por meio das opiniões expressas por seus personagens, procede a uma apreciação crítica ou avaliação das obras de algum modo referidas.

O texto de Navas (2015) chama, porém, atenção para o importante papel desempenhado pelo leitor no desenvolvimento de pensamento crítico sobre a ficcionalidade, instigado pela obra metaficcional:

A incorporação desses elementos na estrutura narrativa contribui, decisivamente, para o redimensionamento do papel de participação do leitor na (re)construção do texto literário, o qual é convidado a participar, a reescrever, a visitar outros textos. Rompendo com o pressuposto de uma leitura inocente, o leitor é convidado a resolver as ambiguidades

² Do mesmo modo, a autorreferencialidade é associada ao livro ilustrado pós-moderno (ANSTEY 2002).

criadas pelo texto, a conectar as diferentes partes da história, a integrar as vozes distintas que se fazem ouvir, a reconhecer as referências intertextuais que a ele se apresentam, a sair da narrativa e colocar-se em uma posição distanciada. Em outras palavras, trata-se de uma produção que conduz o leitor a adquirir uma postura mais ativa face ao texto, haja vista ter que cooperar explicitamente com ele. (NAVAS 2015: 85)

Assim, percebe-se a ênfase pertinentemente atribuída ao papel do leitor como apreciador crítico da obra; além de atuar como seu coautor (segundo a Estética da Recepção e semióticas contemporâneas, também pode projetar-se como autor/reescritor/escritor, atuando ainda como seu crítico. Essa postura, no caso de obras verbovisuais, exige do leitor-visualizador uma postura distante da mera contemplação e que exige uma implicação direta com o (fazer) artístico-literário.

Uma vez tecidas estas considerações, trataremos de analisar, no item seguinte, o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, dos Irmãos Grimm, e seu contexto de surgimento, bem como, na sequência, o livro ilustrado de conto de fadas metatextual e metaficcional, *Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)*, do autor argentino Luis María Pescetti e do ilustrador O'Kif, que reinventa o referido conto dos Irmãos Grimm. Observaremos os termos da construção metatextual e metaficcional do texto, enfatizando as reflexões que este suscita a respeito da ficção que representa em si como obra independente e daquela que encapsula referencialmente.

A obra selecionada para o corpus é especialmente provocadora de pensamento porque, ao longo dela, seu caráter metatextual e metaficcional estimula reflexões, autorreflexão e, eventualmente, metarreflexão. Na nossa visão da interpretação, o intérprete da obra artístico-literária é aquele que deve tomar decisões quando se depare com esses questionamentos e possibilidades abertas. Essas decisões, embora individuais, devem pautar-se em uma lógica de articulação dos signos considerando os três eixos de linguagem inseparáveis de que se compõe o LICF, a saber, palavra-imagem-*design* (ABREU 2013), ou registros verbais, registros visuais e projeto gráfico, com a leitura integrada dos códigos oferecendo respostas a essas perguntas, que poderão ser distintas de leitor para leitor.

3 Considerações sobre o conto original dos Irmãos Grimm

Chapeuzinho Vermelho é, provavelmente, o mais conhecido conto de fadas de tradição europeia, ao menos no Ocidente, tendo sido amplamente ilustrado, parodiado, revisitado

e reinventado de diversas formas e na forma de vários gêneros textuais. Isso se deve, segundo Uther (2013: 66), ao fato de esse conto ser, de algum modo, especialmente passível de transformação (dada sua “*Verwandlungsfähigkeit*”), surgindo recriado nas formas que elencamos anteriormente, e também, segundo o autor, no mundo da propaganda. Entretanto, é importante investigar quais peculiaridades do conto contribuem para sua potencialidade enquanto ponto de partida para a criação de tantas formas de arte em relação intertextual com ele. Como afirma Beckett, esse conto

é geralmente um referente intertextual inconfundível até para o mais jovem leitor. Alusões sutis a esse conto familiar são com frequência facilmente reconhecidas por crianças e evocam uma rede de associações. Uma vez que a mera menção ao nome Chapeuzinho Vermelho é suficiente para evocar a história inteira, muitos autores contemporâneos e ilustradores satisfazem-se em incluir referências ou relances da heroína de contos de fadas em seus trabalhos. (BECKETT 2002:1)³

Assim, o contato com esse conto, como já afirmávamos na introdução, pode-se dar de modo direto, com alguma forma literária dessa narrativa (sobretudo as versões de Perrault e Grimm) ou com alguma recriação ou referência a ele em outro texto. Tratando-se de uma narrativa entre as mais conhecidas no Ocidente (senão a mais conhecida, ao lado da Bíblia), versa-se a respeito de um tipo de texto que, desde o início, gera expectativas no leitor (NIKOLAJEVA; SCOTT 2011). Essas expectativas já se iniciam quando da leitura do título da obra, na capa do livro. A simples referência à personagem-título é capaz de fazer com que o leitor ative em sua mente seus conhecimentos prévios a respeito de todos os acontecimentos que compõem a obra. Essa é uma característica que os contos de fadas compartilham com outras histórias amplamente conhecidas, mas poucas são as narrativas que exercem tamanho impacto e que são tão familiares a tão vasto número de leitores.

O fato de *Chapeuzinho Vermelho* ser uma história tão difundida não data deste século, nem tampouco do século passado. Motivos fundamentais da versão dos Irmãos Grimm, tais como o devoramento de pessoas, sua salvação milagrosa e o preenchimento da barriga do vilão com pedras, estavam presentes, como afirmava Coelho (2003), no antiquíssimo mito de *Cronos* e na fábula *Fecunda ratis* do século XI. Antes disso, no

³ Trecho original: “(*Little Red Riding Hood*) is generally an unmistakable intertextual referent for even the youngest reader. Rather subtle allusions to the familiar tale are often easily recognized by children and are likely to evoke a network of associations. Since the mere mention of the name *Little Red Riding Hood* suffices to call forth the entire story, many contemporary authors and illustrators are content to include passing references to, or fleeting glimpses of, the fairy-tale heroine in their works”.

século X, circulava na Itália o conto *La finta nonna* (“A falsa avó”) incluindo os motivos e personagens fundamentais de *Chapeuzinho Vermelho*.

Acredita-se (COELHO 2003) que o conto migrou da Itália para a França e, de lá, para os territórios de língua alemã. Entretanto, há especulações de que a história poderia ter advindo, em alguma forma primordial, do Egito ou mesmo da Índia. Essas conjecturas são controversas porque, como vimos, não é possível saber ao certo se se trata de um conto que emanou de algum lugar longínquo e acabou eventualmente chegando à Europa, ou se o que na realidade aconteceu foi o surgimento de contos semelhantes em diferentes territórios, mediante uma coincidência que se explicaria pelo fato de esses contos lidarem com motivos essencialmente basilares, universais e existenciais (LÜTHI 1982).

De qualquer forma, por existirem narrativas semelhantes a *Chapeuzinho Vermelho* em diversas culturas, sobretudo europeias, ela é considerada pertencente ao tipo 333 de contos no índice classificatório de Aarne-Thompson. Os elementos básicos dos contos de tipo 333 são a menina que se embrenha na floresta rumo à casa da avó, para quem pretende levar alimentos; o lobo que a interroga interessado na comida da cesta que porta e em devorar a menina e sua avó, e o fato de o lobo passar-se pela avó, que engoliu e, ao final, tragar também a criança (um lobo que pretende devorar crianças e que, para tal, as ludibria, também estaria presente no conto *O lobo e os sete cabritinhos* (tipo 123), o quinto na coletânea dos Grimm).

As versões mais conhecidas de *Chapeuzinho Vermelho* foram a escrita por Perrault, no século XVII (1697), e a dos Irmãos Grimm, do século XIX (primeira versão publicada em 1812)⁴. Essas versões são substancialmente distintas daquelas que circulavam oralmente entre os camponeses da Europa medieval (BACCHILEGA 1997):

O conto de fadas “clássico” é uma apropriação *literária* do conto popular mais antigo, uma apropriação que, mesmo assim, continua a exibir e reproduzir alguns traços *folclóricos*. Como um gênero limítrofe ou de transição, ele contém as características da oralidade, da tradição folclórica, e de performance sociocultural, mesmo quando é editado como literatura para crianças ou marcado por escasso respeito por sua história e materialidade. E, pelo contrário, mesmo quando reclama sua natureza folclórica, o conto de fadas é perfilado por tradições literárias com distintos usos sociais e usuários. (BACCHILEGA 1997:3)⁵

⁴ A esta versão inicial seguiram-se outras, nos anos 1815 (segundo tomo), 1819, 1837, 1840, 1843, 1850 e 1857. Em 1822 e 1856 surgiram edições comentadas dos contos (RUMPF 1989). Na versão de 1812, *Chapeuzinho Vermelho* aparece como o conto de número 26.

⁵ Trecho original: “The ‘classic’ fairy tale is a literary appropriation of the older folk tale, an appropriation which nevertheless continues to exhibit and reproduce some folkloric features. As a “borderline” or transnational genre, it bears the traces of orality, folkloric tradition, and sociocultural performance, even

Acredita-se, por exemplo, que foi Perrault quem atribuiu a cor vermelha à capinha da personagem-título, mais tarde mantida na versão dos Irmãos Grimm. Nota-se aqui a influência da versão de Perrault na dos filólogos alemães, mas foram os Grimm que utilizaram o nome do adereço para designar a personagem (BACCHILEGA 1997). Ambas as versões do conto são essencialmente parecidas, com exceção de alguns detalhes e do desfecho fixado por cada autor. Entre os pormenores díspares, temos parte dos presentes levados pela menina à avó: vinho e bolo (“*Kuchen*”), em Grimm, e um bolo ou bolacha (“*galette*”) e manteiga em Perrault.⁶ Outro elemento distinto entre as versões é que somente em Grimm a mãe da protagonista lhe diz que não se deve desviar do caminho (a interdição de Propp), que deve comportar-se bem e partir antes do sol esquentar. Embora ambos possuam características de conto de advertência, estas instruções da mãe tornam-no mais claro na história dos Grimm. A diferença mais marcante entre as duas versões, porém, são os seus desfechos. Em Perrault, a conclusão apresentada está longe de reforçar a corriqueira fórmula de finais felizes dos contos de fadas: o lobo devora a avó e a menina – e assim se encerra a ação, dando origem a um final impregnado de moral ingênua, à qual se referia Jolles (1976). Abaixo do subtítulo “moralidade”, que surge logo após o encerramento da narrativa, Perrault instruiu as leitoras (moças jovens, belas e gentis) a não darem ouvidos a desconhecidos, afirmando não ser surpreendente o fato de lobos, os quais as seguem até suas casas ou mesmo seus quartos, devorarem tantas delas. Esse final, do modo como apresentado, é brutal e terrível: a protagonista é punida com a morte por sua suposta frivolidade (ter dado ouvidos a um desconhecido), e a moralidade explicitada ao final transforma-o em um instrumento educativo, de acordo com os valores e temores da época. A versão de Perrault contém, ainda, um componente quase explicitamente sexual: o lobo faz com que a menina se dispa e se deite com ele na cama para, assim, devorá-la viva. Para Uther (2013:63), o lobo representa aqui um homem sedutor: “Sua solicitação de que Chapeuzinho Vermelho suba em sua cama não deixa a desejar em termos de clareza”.⁷ Zipes (1993), Darnton (1986) e Tatar (2013) afirmam que, em versões anteriores do conto que circulavam pela França (como *A história da avó*), a

when it is edited as literature for children or it is marked with little respect for its history and materiality. And conversely, even when it claims to be folklore, the fairy tale is shaped by literary traditions with diferente social uses and users”.

⁶ Percebemos que é amplamente difundida, no Brasil, a imprecisa (ou mesmo errônea) imagem da menina levando “doços” à avó.

⁷ Trecho original: “*Seine Aufforderung, Rotkäppchen möge zu ihm ins Bett steigen, läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig*” (sic).

menina, sob influência do lobo, fazia um verdadeiro *strip-tease* antes de subir na cama do monstro. Perrault e os Grimm também “higienizaram” a narrativa, excluindo uma passagem em que a garota, em um estratagema para desvencilhar-se das garras do lobo, alega que necessita sair para defecar e aproveita a oportunidade para fugir, demonstrando considerável sagacidade. Essa versão, mencionada pelos autores supracitados, entretanto, não dá espaço à lição de moral acrescentada por Perrault ao final da narrativa. Nota-se, na versão de Perrault, a ausência de infância, uma vez que esta não era compreendida na época do autor como na dos Grimm. Naqueles tempos, crianças eram vistas e retratadas como pequenos adultos (ARIÈS 2011); talvez, por esse motivo, a personagem-título não tenha sido poupada do terrível desfecho, nem comparada às moças indefesas da sociedade da época. Em Grimm, ao contrário, a infância é plena; o que se desenrola no enredo é uma luta pela vida, conduzindo ao típico final feliz de contos de fadas que tanto caracteriza o gênero, bem como o fato de que a heroína acaba cumprindo a contento sua missão. Em ambas as versões destaca-se, entretanto, uma questão de natureza semiótica: a personagem principal, distraída e inocente, demonstra uma pronunciada incapacidade de ler certos tipos de signos de amplo conhecimento geral. Sabe-se que o lobo é associado a perigo no imaginário popular há centenas de anos. A menina desconhecia esse fato e mostrou-se incapaz de desvendar o disfarce de qualidade duvidosa do lobo travestido de avó.

Tatar (2013) cita, à guisa de exemplo, uma antiga versão da história, anterior à interferência desses autores, na qual a esperta menina chegava ao ponto de, tendo vencido o lobo, dele alimentar-se. Segundo Zipes (1993), essas alterações se devem ao fato de que Perrault teria tomado elementos dos contos orais e recriado a narrativa tendo como público-alvo uma classe alta, com interesses distintos daqueles do povo comum.

A versão de Grimm também procedeu a importantes alterações dos contos tradicionais, procurando deliberadamente tornar a narrativa palatável para o gosto e o perfil infantis, incluindo, como mencionamos, um final feliz. Na primeira versão do conto, presente na edição de estreia da coletânea dos Grimm, publicada em 1812, Chapeuzinho e a avó são salvas da barriga do lobo por um caçador que a abre com uma tesoura e de lá as retira sãs e salvas. Nesse momento, a protagonista, até então um estereótipo de inocência e pouca perspicácia, enche a barriga do lobo de pedras, matando-o. Em um desfecho ampliado (segunda versão da coletânea *Kinder- und Hausmärchen*, de 1815), não contido na primeira versão dos *Contos maravilhosos infantis e domésticos*,

narra-se uma situação na qual Chapeuzinho, rumando novamente à casa da avó, encontra-se com outro lobo de comportamento e intenções semelhantes aos do anterior. Desta vez, entretanto, a garota não lhe dá ouvidos e se adianta em sua marcha, chegando à casa da avó antes do animal devorador. Quando o lobo bate à porta da avó tentando fazer-se passar por Chapeuzinho, a menina e a avó mantêm-se quietas e não lhe abrem a porta. O lobo tem, então, a ideia de posicionar-se no telhado da casa com vistas a saltar sobre a menina assim que esta saísse para retornar à sua moradia. A avó sugere à menina que coloque uma gamela com água fervente de cozimento de salsichas na abertura da chaminé. Atraído pelo cheiro, o lobo se desequilibra e cai do telhado dentro da tina de água, morrendo afogado. Este final subverte uma das características básicas do conto de fadas segundo Lüthi (1982), que é incapacidade de aprendizado e reflexão por parte das personagens. Nesta versão, nota-se que tanto a menina quanto a avó aprenderam algumas lições com a experiência passada: não dar ouvidos ao novo lobo, não abrir-lhe a porta, criar um ardil para vencê-lo e matá-lo. Em outras palavras, aprenderam a reconhecer e interpretar certos signos corretamente), trazendo-nos um final ainda mais feliz que o da primeira versão, uma vez que esse desfecho positivo ocorreu sem ser precedido por sofrimento, como o de ser enganada e devorada pelo lobo antes de ser, finalmente, salva.

Segundo Uther (2013), a primeira e mais conhecida versão do conto teria sido narrada aos Grimm por Jeanette (Johanna) Hassenpflug, e a segunda, na qual o lobo morre afogado, por Marie Hassenpflug. Ambas as versões dos Grimm trazem, como a de Perrault, ensinamentos morais, embora desprovidas da violência e do terror contidos na narrativa deste último autor – no caso da segunda versão do conto, a única violência praticada é contra o malfeitor, permanecendo invictas as personagens boas. Entre esses ensinamentos, incluem-se o amor ao próximo, a obediência à mãe e o comportamento adequado diante de estranhos (UTHER 2013). Nessa versão, estão ausentes os elementos sexuais da narrativa de Perrault (a menina deitando-se despida ao lado do lobo).

Uma vez estabelecida a comparação entre as duas versões literárias mais conhecidas de *Chapeuzinho Vermelho*, compete-nos agora apresentar uma análise inicial da versão dos Irmãos Grimm de 1812, aquela contida, ainda que de forma adaptada, no livro ilustrado que compõe parte de nosso corpus, com vistas a nela identificar as características dos contos de fadas que identificamos nos textos dos autores escrutinados.

Vimos que o elemento sobrenatural, encarado com naturalidade pelas personagens e pelo narrador, porque, na exegese do conto, é de fato natural, consiste, por excelência,

em componente característico e identificador dos contos de fadas e maravilhosos. O conto, em ambas as versões, contém, como principal elemento sobrenatural, o lobo falante que age e pensa como um ser humano e não como um animal de sua espécie, contrariando as leis da natureza que regem a realidade. Também constituem traços mágicos dessa narrativa a capacidade do lobo de devorar pessoas inteiras de uma só vez, e o fato de duas pessoas engolidas pelo animal conseguirem sair sãs e salvas de sua barriga, aberta com uma tesoura (em Grimm). Quando escancarada com a tesoura, não há menção de que a barriga tenha sangrado. Em nenhuma versão do texto (e em nenhuma ilustração), a avó e a menina saem do ventre do animal embebidas em sangue ou suco gástrico, ou mesmo com sinais de terem sido mastigadas, embora a avó esteja sem fôlego e o narrador considere necessário afirmar que “ainda vivia”. Em nenhum momento, a personagem-título sente admiração ou surpresa quando o lobo fala com ela. Jamais a falta de verossimilhança dos atributos do lobo é alvo de questionamentos de qualquer tipo.

De acordo com as observações de Lüthi e outros estudiosos, as personagens do conto são indubitavelmente planas. Chapeuzinho é tão somente inocente e ingênua, e o lobo exclusivamente mau, ardiloso, egoísta e cruel. Não existem meios-termos em seus traços de personalidade: a pureza da menina possui poucos poréns, assim como a maldade do lobo; apesar disso, a personagem-título apresenta traços de desobediência, e a mãe considera necessário lembrar-lhe de cumprimentar os demais. As características de ambas as personagens são ou totalmente pertencentes ao espectro positivo, ou unicamente contidas no espectro negativo. As demais, a avó, o caçador e a mãe, são ainda mais simples e planas: a avó é uma velhinha doente e carinhosa com sua neta, embora na segunda versão seja bastante astuta e até clarividente. Na primeira versão, integrante das obras do corpus, é uma avó típica e estereotípica. O caçador exhibe a coragem como traço marcante, e pouco mais. A mãe cumpre seu papel de educar a filha, advertindo-a a respeito dos perigos do caminho. Não se trabalham, no conto, as personalidades dessas personagens de forma aprofundada. Seus caracteres não apresentam matizes, misturas ou qualquer tipo de complexidade. Sobretudo no caso do caçador, da avó e da mãe, nota-se que sua presença no conto se dá apenas de modo funcional: eles são importantes para a narrativa, porque alguém teria que enviar Chapeuzinho rumo à casa da avó, alguém teria que desempenhar o papel da avó e alguém teria que salvar a menina e a idosa da barriga do lobo. Assim, nota-se que, sem essas personagens, a história não se desenvolveria a contento, de modo a dar lugar ao desfecho desejado. Nota-se que a planicidade das

personagens coloca ênfase nas funções que desempenham para o desenrolar das peripécias e do enredo, motivo pelo qual Propp (2010) analisa o conto maravilhoso tendo como base as funções desempenhadas pelas personagens na trama, e não em um estudo das personagens levando em conta seu psicológico, tão pouco ou quase nada explorado.

Contudo, e apesar do caráter essencialmente plano das personagens, incluída a personagem-título, Jolles (1976) observa uma oscilação de características de sua personalidade: a menina é descrita como graciosa e amorosa, e nota-se sua inocência e pureza mediante a observação de suas atitudes; apesar disso, mostra ser desobediente e relapsa, ao não cumprir as ordens de sua mãe, dando confiança ao desconhecido, e ao demorar-se na floresta colhendo flores, uma frivolidade. Assim, temos uma personagem “falha” em alguns aspectos que acaba vencendo no final. Essa vitória na conclusão da narrativa deveria acontecer, tipicamente, aos personagens sumamente bons. Jolles afirma, assim, que essa fórmula típica tem suas exceções nos contos de fadas. Apesar disso, vale ressaltar o fato de que as características “negativas” de Chapeuzinho consistem em aspectos típicos das crianças, que são simultaneamente inocentes e crédulas, mas também curiosas, desatentas e desobedientes, constantemente desejando que os adultos imponham limites aos seus impulsos e atitudes considerados indesejáveis. Dessa maneira, pode-se afirmar que, a despeito de suas peculiaridades positivas e negativas, a personagem principal corresponde a uma criança típica de sua faixa etária com um comportamento que, por esse motivo, não é surpreendente.

Unidimensionais (NEUHAUS 2017), todas as personagens do conto são uniformes e suas características e identidades não são descritas; não possuem nome, à exceção da personagem-título, cujo apelido, no conto, assume a função de seu nome. Não se sabe a cor dos cabelos, a altura, a idade, a constituição física, os gostos, as preferências, as idiossincrasias da personalidade de cada uma delas (LÜTHI 1982; BERNHEIMER 2009; JOOSEN 2018). No caso da personagem-título, observa-se a presença da capinha vermelha que, de fato, não desempenha nenhuma função explícita na trama, embora se trate de um detalhe característico como os que possuem vários protagonistas de textos do gênero. Na visão de Propp (2010), a personagem-título representa a heroína do conto de fadas por ser-lhe designada a tarefa difícil e perigosa a ser realizada; o que encontra, entretanto, na figura do lobo, é um falso doador.

A personagem, como é típico do herói de conto de fadas, não ostenta características excepcionais, sejam elas físicas ou psíquicas. Sua tenra juventude e sua

natureza inocente e pouco astuta parecem servir como instrumentos para que a narrativa cumpra seu papel de conto de advertência, direcionado a alertar outras jovens mulheres indefesas. Se considerarmos, entretanto, a versão expandida do conto de Grimm com o desfecho do lobo afogando-se na água de salsicha, podemos observar a já mencionada habilidade da personagem-título de aprender a partir de suas vivências, algo atípico no conto de fadas (LÜTHI 1982). Assim como apresentadas na narrativa, as personagens não só oscilam pouco em sua natureza (boa ou má), mas também agem de modo funcional, sendo que tudo o que fazem e dizem, como visto no parágrafo anterior, é feito e dito com vistas a possibilitar o desenvolvimento das ações fundamentais para o andamento do enredo. Como assevera Lüthi (1982), a ação é sempre linear e cronológica, não havendo idas e vindas no tempo, tampouco digressões. Um ato leva a outro, que leva a outro, e assim sucessivamente, com tudo acontecendo no momento e no tempo certos. Chapeuzinho sai de sua casa de modo que, em certa parte do caminho, encontre o lobo faminto. Sob influência do lobo, permanece na floresta colhendo flores pelo tempo necessário para que este chegue à casa da avó, possa devorá-la e disfarçar-se com suas roupas. O lobo tem o tempo de deitar-se na cama da avó e, logo em seguida, chega a menina. Assim que são devoradas, e o lobo ronca com a barriga cheia, passa o caçador e estranha o suposto ronco da avó, tão intenso e ruidoso. Entra, então, e salva ambas da barriga do animal. Percebe-se, assim, que o conto funciona com um relógio, com todas as ações encadeadas de modo temporalmente perfeito para que o enredo se estabeleça. Como afirma Sperber (2011), a temporalidade no conto é indefinida e difusa; ninguém sabe ou saberá em que época sucederam os fatos narrados. Sabe-se apenas que se trata do passado.

O estilo narrativo, por sua vez, é simples (KÜMMERLING-MEIBAUER 1991) e direto, e a linguagem, formulaica e com traços de oralidade (LÜTHI 1982). Como afirmava Jolles (1976), comparando o conto à novela, as histórias do primeiro dos dois gêneros podem ser relatadas com as próprias palavras do narrador eventual. Isso se deve ao fato desses contos conterem tipicamente formas e estruturas oralizadas, como herança de sua origem (ao menos parcialmente) popular e oral e como traço de sua simplicidade, linearidade e objetividade. Apesar disso, é fato conhecido que tanto Perrault quanto Grimm estilizaram as narrativas ao transpô-las ao formato escrito e de livro, acrescentando-lhes particularidades de estilo. De todos os modos, por estar centrado em ações, expressas por verbos de modo direto, e contendo poucos detalhes e adjetivos,

o conto pode ser facilmente recontado de memória e com as palavras de quem o declama, sem maiores perdas de detalhes do sentido. Observando o texto dos Grimm, constata-se a plena abundância de verbos indicando ações, bem como a diminuta quantidade de adjetivos. A referência a lugares e pessoas é feita de forma objetiva, nomeando-os mediante o emprego de substantivos. A linguagem é sempre denotativa e direta, não havendo espaço para conotações.

Também com relação aos espaços e ambientes, não são oferecidos detalhes e cores. Não se conhecem as características da floresta, da casa da menina ou da avó, nem da trilha que a menina seguia (BERNHEIMER 2009; JOOSEN 2018).

Pode-se afirmar, portanto, que o que caracteriza o conto não são apenas os elementos que ele inclui, mas também por suas ausências: a profundidade das personagens, as variações temporais nas ações, as ações paralelas, as descrições de personagens e ambientes, as explicações e análises dos detalhes da narrativa, a riqueza e variedade de formulações, vocabulário, metáforas sofisticadas ou criações estilísticas complexas, os finais surpreendentes, os motivos de natureza variada. Assim, podemos afirmar que a ausência de qualificações/qualidades (entre outros fatores) caracteriza o conto de fadas e abre oportunidades para os leitores, uma vez que compete a esses últimos e sua imaginação construir, em suas mentes, os traços ausentes no texto original. Para cada fruidor da obra, as personagens e espaços do conto ostentarão características peculiares e distintas. Assim, a ausência de **qualidades e qualificações** na narrativa abre um universo de **possibilidades** de interpretação para o conto de fadas, uma vez que essa ausência atribui ao leitor o papel de completar as imagens do texto com qualidades (cores, formas, traços, figuras e fundos etc.).

4 A leitura de uma leitura: a *Chapeuzinho Vermelho* de Jorge

Na capa do livro de dimensões modestas (o que não se reflete no conteúdo), o título *Chapeuzinho Vermelho*, acima, em fonte maior, e o subtítulo logo abaixo, em fonte menor e entre parênteses “*(tal y como se lo contaron a Jorge)*” identificam, juntamente com o nome do autor aqui considerado principal (Luis María Pescetti), a obra e parte de sua autoria. Sendo o título que, na diagramação da página, salta mais à vista, *Chapeuzinho Vermelho* indica a clara pertinência deste trabalho ao gênero LICF e a presença de intertextualidade, mediante referência direta ao título de um texto do cânone da literatura

ocidental, o conto de fadas homônimo dos Irmãos Grimm (1812-1815) e, indiretamente, ao de Perrault (1697) – embora a obra dê claros indícios de estar baseada no conto dos filólogos alemães. Por sua vez, “*(tal y como se lo contaron a Jorge)*”, ou “do jeitinho que contaram pro Jorge”,⁸ complementando o título principal, indica que algo foi acrescentado, modificado e reescrito nessa versão, referindo-se à personagem Jorge que, no título, exerce a função passiva de ouvir a história. E faz referência à natureza metaficcional desta obra, uma vez que, já no título, temos referência a outra obra literária e ao ato de narrá-la e ouvi-la. De fato, a expressão “*tal y como*” (“do jeitinho que”) faz alusão direta ao modo, às possíveis formas de se contar e ouvir o conto, sendo que a obra oferece um exemplo disso. Assim, do título depreende-se tratar-se de um livro ilustrado de conto de fadas *lato sensu* metaficcional e metatextual. Nele, Jorge e seu pai se sentam para contar e ouvir a história de *Chapeuzinho Vermelho* e, ao longo de um livro sem margens, Pescetti e O’Kif contam e mostram como o pai imagina os elementos constitutivos do conto que está narrando e como, simultaneamente, Jorge imagina os mesmos elementos enunciados pelo pai. Assim, observa-se que, a despeito do que enuncia o título, Jorge terá uma função ativa na (re)construção mental do conto que ouve. Desta forma, percebe-se uma interdependência palavra-imagem-*design* (registros verbais, registros visuais, diagramação e projeto gráfico), característica de livros ilustrados ou *picture books* (ABREU 2013; GARCIA 2019), e exemplifica-se a distinção entre diegese (contar), mais evidente na palavra, e mimese (mostrar), mais própria dos registros visuais. (NIKOLAJEVA; SCOTT 2011; SANTAELLA; NÖTH 2011). Estes últimos, entretanto, também participam na construção da narrativa ao mesmo tempo que efetivamente mostram os elementos apresentados e descritos (quando o são) no texto verbal. Isso diferencia esta obra dos chamados livros com ilustração (*illustrated books*), onde existe certa independência entre o verbal e o visual, e este último – muitas vezes presente em menor quantidade e representando cenas específicas do texto verbal – desempenha mais destacadamente a função de decorar, ao passo em que imprime uma certa visualidade específica ao verbal que o acompanha. Nesse caso, faria mais sentido identificar a obra pelo autor da maior parte dele (os registros verbais) e, abaixo, o ilustrador como tal. Em um livro ilustrado⁹, entretanto, temos autor e ilustrador, bem como o responsável pelo

⁸ Todas as traduções do texto verbal original de Pescetti referidas neste texto são minhas.

⁹ A distinção entre livro ilustrado e livro com ilustrações está presente na maior parte das obras consultadas sobre o primeiro objeto (BADER, 1976; KIEFER, 1995; LEWIS 2001; VAN DER LINDEN, 2011; HUNT 2011; NIKOLAJEVA E SCOTT 2011).

projeto gráfico e *design* do livro, em pé de igualdade na condição de coautores da narrativa; por isso chama atenção o fato de o nome do ilustrador de *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*, O’Kif, aparecer indicado em dimensões diminutas em uma das bordas da ilustração de capa, sem referência explícita à sua função de ilustrador. Assim, a capa desta obra possui duas indicações de nome de autor, uma grande e clara no alto, logo abaixo do título, e outra bem pequena e de mais demorada apreensão por encontrar-se praticamente inserida na ilustração. Isso deixa subentendida uma supervalorização do escritor como autor principal, colocando o ilustrador como coautor secundário. Como veremos com a análise da obra, a textualidade híbrida que esse livro representa não sustentaria sua rede de sentidos na ausência de algum dos códigos implicados.

Na ilustração de capa, em fundo totalmente branco e sem margens, Jorge – um menino de cerca de quatro anos de idade, o que se depreende de sua aparência assim como desenhada por O’Kif – imagina, como se vê em um balão de pensamento de história em quadrinhos, a personagem-título desenhada com os mesmos padrões de traços e proporções que o próprio Jorge, aparentemente da mesma idade que ele, loira, com trancinhas nos cabelos e vestido com estampa de flores, porém a pele do rosto totalmente vermelha, em um tom saturado inverossímil.

Cada leitor vai atribuir traços, formas e cores distintos ao conto. Na versão do pequeno Jorge, Chapeuzinho Vermelho é sua contemporânea, de mesma faixa etária, com os traços do rosto muito parecidos com os seus, mas a pele destoa pelo vermelho. Um conjunto de quatro características formais do conto de fadas verbal, elencadas por Bernheimer (2009) – planicidade, abstração, lógica intuitiva e magia naturalizada – é responsável por justificar a imensa quantidade de versões do conto original, em palavra, imagem e outras linguagens. Isso porque, tratando-se de obras dotadas de planicidade, temos um texto em que a personagem é descrita em termos estereotípicos e gerais, sem grandes contradições e com pouca ou nenhuma densidade psicoemocional. Por ser um campo fértil para a abstração, nesse tipo de narrativa os ambientes e personagens não são descritos, de modo que, na ausência da enumeração ou descrição verbal de qualidades visualmente perceptíveis, compita ao leitor o papel de dar forma (e cara) a esses elementos fundamentais do texto (NIKOLAJEVA 2007; JOOSEN 2018; GARCIA 2019). A lógica intuitiva do conto de fadas, por sua vez, manifesta-se na ausência de explicações lógicas para a sucessão de acontecimentos e peripécias que levam o conto de seu possível “era

uma vez”, do início, ao final feliz que consiste em desfecho próprio das narrativas do gênero. E a magia naturalizada, como o próprio termo indica, refere-se ao seu caráter maravilhoso, uma vez que os elementos sobrenaturais nunca são questionados pelo narrador ou pelos personagens ao longo do texto. Essas características também favorecem a inspiração de novas versões dos contos de fadas literários (Perrault, Grimm, Andersen) na forma de LICF *stricto* ou *lato sensu*, além das outras linguagens artísticas supramencionadas neste texto e integrantes do campo semiótico do conto de fadas, porque o ilógico ou inverossímil e o mágico – dado o seu caráter original e considerando que também são pouco descritos no verbal – estimulam a criatividade e a imaginação durante o ato de fruição/recepção (coautoria) e, em alguns, o ímpeto de (re)criar a obra, de criar nova obra sobre ela, colocando-se, assim, como autor. A ausência de margens e de detalhes no fundo criam uma associação entre o mundo do leitor e o mundo ficcional, uma vez que em ambos, e com muita frequência, o conto *Chapeuzinho Vermelho* é narrado e imaginado ao redor do mundo, ao menos ocidental. O aproveitamento dos mesmos traços, dimensões e formas na representação de Jorge (personagem “real” no texto de ficção) e da menina (personagem de ficção no seio do texto ficcional) aponta, assim, para uma aproximação entre leitor e obra, em uma relação em que o primeiro está consciente do caráter (meta)ficcional da segunda e, assim, pode escrutiná-la, mas que também imagina que os elementos não descritos do conto verbal (personagens e ambientes, sobretudo) lhe são contemporâneos e semelhantes, em um aproveitamento dos signos do dia a dia à semelhança do que ocorre nos sonhos.

Isso porque é típica do conto de fadas a indeterminação temporal (SPERBER 2011), que permite que o leitor, principalmente aquele que desconhece a associação frequente entre o conto de fadas e o medievo, possa legitimamente imaginar tais elementos do modo como o faz. Aspecto a ser considerado é o fato de o LICF apresentar uma história muito conhecida e de gerar, por isso, expectativas quanto às visualidades em cada livro (NIKOLAJEVA; SCOTT 2011; BECKETT 2002), em um diálogo que sempre se estabelece entre as obras integrantes do campo semiótico do conto de fadas.

O livro possui uma primeira página contendo apenas o logotipo e endereço *web* da coleção à que pertence (Lo que leo, da editora Santillana Educación). Seguem-se a ficha catalográfica e a folha de rosto, na qual se encontram o título e subtítulo da obra, nas mesmas dimensões; em seguida, indica-se o escritor e, por fim e em fonte menor, o ilustrador; abaixo aparece o logotipo e o nome da coleção. Na página da direita seguinte

inicia-se a narrativa criada por Pescetti e O’Kif, que foi parcialmente antecipada pela ilustração de capa.

Assim como ocorre na capa, as páginas do miolo do livro não possuem margens, com seus limites consistindo nos limites do próprio livro, permitindo ao leitor imaginar-se em um ambiente comparável àquele em que se desenvolve a narrativa, inseparado de seu próprio ambiente. Esse fato faculta ao fruidor-visualizador participar com mais proximidade do desenrolar da narrativa, que não está separada de seu espaço de ação (NIKOLAJEVA; SCOTT 2011); ao contrário, invade-o e dialoga com ele de forma potencial. A ausência de margens nas ilustrações implica, assim, o convite ao leitor para que interaja com os registros visuais e com o texto verbal, mas não necessariamente para que integre a narrativa emocionalmente, pois o caráter metatextual e metaficcional desta obra estimula a leitura distanciada e crítica, ao menos em leitores mais experientes, e pode e deve instigar a reflexão dos leitores pequenos mediante a didatização empreendida pelo professor ou mediador de leitura. A comparação entre o nosso mundo e o mundo ficcional e metaficcional retratado na obra acaba sendo inevitável: todos nós somos conhecedores em potencial do conto *Chapeuzinho Vermelho*; assumimos papel de coautoria quando o contamos a outros com nossas próprias palavras e o imaginamos com nossas cores e formas cada vez que o contamos e que o ouvimos.

Chama atenção nesta obra o fato de ser, provavelmente, a primeira vez que Jorge ouviu a história. Devido à sua tenra idade, Jorge não foi confrontado, como o pai, com o campo semiótico do conto de fadas, sendo-lhe desconhecidas as ilustrações tradicionais e contemporâneas, bem como as traduções intersemióticas para o audiovisual e para a linguagem da encenação teatral desse conto de fadas. Assim, desconhece a associação do conto de fadas com o medieval, que parece impregnar a leitura e interpretação que o próprio pai faz do conto ao narrá-lo – embora o modo como ele narra a história, respeitando as características formais desse tipo de narrativa assim como elencadas por Bernheimer (2009), não deixe transparecer a forma como ele mesmo vai imaginando e atribuindo traços e cores àquilo que conta com tão poucos detalhes, com tantas ausências de descrições, com tanta planicidade no nível dos personagens, com zero explicações lógicas e com a magia naturalizada que, uma vez intuída pelo ouvinte, garante-lhe o direito de imaginar vários elementos sobrenaturais ao longo do texto.

O enredo propriamente dito desta narrativa é bastante simples, e seu valor advém do excerto do elemento metaficcional. Assim, na primeira página da narração (PESCETTI;

O’KIF 2016: 6), não numerada explicitamente no livro, temos a ilustração de uma família em um apartamento: pai, mãe e o pequeno Jorge. A mãe, dirigindo-se à porta, despede-se do pai, já sentado em um banquinho, com as mãos em seus ombros. O menino também se prepara para sentar-se diante do pai e este afirma, dirigindo-se à mãe: “*No te preocupes, le cuento un cuento y luego le preparo algo para comer*”, “Não se preocupe, vou contar um conto pra ele e depois preparo algo para ele comer”. Ao longo das próximas 26 páginas, o pai conta o conto a Jorge. Em comparação com o destaque concedido à representação das personagens na ilustração de contos de fadas, percebe-se que estes constituem, seguindo a terminologia de Dondis (2000), o elemento positivo da imagem, enquanto a ambientação consiste no elemento negativo, ou secundário, que atrai em segundo plano a atenção do visualizador. Por isso, a única ilustração do livro contendo ambientação (uma sala com móvel, porta, quadro na parede) é esta primeira. Nas demais, a ênfase é dada às expressões das personagens (pai e Jorge) e aos balões de pensamento, semelhantes aos de histórias em quadrinhos, que demonstram como cada um deles imprime visualidades à narrativa.

Na última página da narrativa, o pai convida “*Vamos a la cocina, que te preparo un sandwich bien rico...*”, “Vamos até a cozinha que eu vou preparar um sanduíche bem gostoso” (PESCETTI; O’KIF 2016: 30). Na ilustração, Jorge, com a língua de fora em sinal de apetite, imagina sobre a mesa um enorme sanduíche recheado de lobo, entre outros ingredientes. Nota-se, assim, que nesta história quem fala com o filho e quem lhe narra o conto é o pai, funcionando como narrador e única voz pronunciada ao longo do texto, mas é a atividade mental de Jorge que justifica a obra e que assume papel principal.

Na página 6 começa a narração feita pelo pai. Em suas palavras, “*había una vez una niña*”, “era uma vez uma menina” e, na página 7, complementa: “*muy bonita*”, “muito bonita”. Esse trecho condensa o início da narrativa dos irmãos Grimm, que se inicia assim:

Es war einmal eine kleine süße Dirn, die hatte jedermann lieb, der sie nur ansah, am allerliebsten aber ihre Großmutter, die wusste gar nicht, was sie alles dem Kind geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rotem Samt, und weil ihm das so wohl stand und es nichts anderes mehr tragen wollte, hieß es nur das Rotkäppchen. (GRIMM 2008: 5)

Sabe-se que o conto de fadas literário se estende tipicamente por poucas páginas e é muito econômico em detalhes e na descrição das personagens. Nota-se, pelo modo como o pai de Jorge lhe conta a história de memória, uma economia ainda maior de

detalhes que acentua a planicidade e a abstração do texto original. Entretanto, o pai-narrador qualifica a menina como muito bonita. Esse qualificativo não é enunciado diretamente pelos Grimm, mas fica implícito quando eles afirmam que o chapeuzinho de veludo vermelho lhe caía tão bem que ela não queria vestir outro adereço. Os Grimm também a apresentam como doce e amável.

As palavras do pai de Jorge, entretanto, são bastante resumidas e dão asas à imaginação. Quando o pai inicia o conto com “era uma vez uma menina”, deixa margem para que Jorge a imagine como puder. O pai, por sua vez, imagina uma garota em tom medieval e camponês. Jorge, diferentemente, a vislumbra como uma menina dos dias de hoje, com roupa e sapatos mais condizentes com a atualidade. Essa possibilidade se depreende da falta de detalhes na narração do pai e também na indefinição temporal do início formulaico do conto, “era uma vez”, que indica atos passados, mas que podem ser de um passado recente. Ao enunciar que a menina era “muito bonita”, o pai a imagina nos moldes medievais, e Jorge a transforma/imagina como uma menina bonita (para seu gosto), de sua idade, com mochila escolar nas costas e uma boneca na mão, e de traços, altura e idades semelhantes aos seus. Na página 8 o pai a identifica: “*que se llamaba Caperucita Roja*”, “que se chamava Chapeuzinho Vermelho”. Como a denominação do adereço que se tornou a alcunha da personagem é feminina em espanhol, Jorge imagina que a menina se chama Caperucita e que é “*roja*”, “vermelha”, imprimindo, em sua imaginação, um forte e inverossímil tom vermelho ao seu rosto. O pai, conhecedor de elementos pertencentes ao vasto campo semiótico do conto de fadas e dispo de informação sobre a tradição de ilustrações desta narrativa em especial, continua imaginando-a nos termos medievais.

Em seguida, identifica que “*ella vivía cerca de un bosque con su mamá*”, “ela vivia perto de um bosque com sua mãe”. O pai imagina o bosque como normalmente é representado em ilustrações deste conto; o menino, por sua vez, o vê muito verde, com aspecto tropical e habitado por animais ausentes na fauna europeia. Deste modo, percebe-se que Jorge, diante da escassez de detalhes do texto verbal, inclusive aqueles que indicariam lugar e tempo, tende a contemporanizar os elementos constitutivos da história e a aproximá-los de sua realidade (a menina parecida com ele e, aqui, a geografia sul-americana).

Na página 10, o pai narra: “*Cierta vez, la mamá le dijo que llevara la comida para la abuelita*”, “Certa vez, a mãe lhe disse que levasse a comida para a avozinha”. Aqui, ao

substituir os presentes levados pela menina no conto dos Grimm (vinho e bolo) por “a comida”, temos a acentuação daquilo que Bernheimer (2009) denomina a abstração do conto de fadas, ou sua escassez de detalhes. Isso permite que Jorge imagine a comida levada pela menina à avó como uma pizza, um prato que lhe agrada, uma vez que, ao imaginar a cena, põe a língua de fora no canto da boca.

Na página 11, o pai-narrador identifica a casinha da avó para onde a menina deveria dirigir-se: “*en medio de ese bosque. La mamá le advirtió que tuviera mucho cuidado al cruzarlo, porque ahí estaba el lobo feroz*”, “no meio desse bosque. A mãe lhe advertiu de que tivesse muito cuidado ao cruzá-lo, porque aí estava o lobo feroz”. Aqui o pai, na sua liberdade de quem narra de memória, modifica sutilmente o local de moradia da avó, que, no conto de Grimm, vivia na floresta (“*im Wald*”), “*eine halbe Stunde vom Dorf*” (GRIMM, 2008: 5). O pai imagina a menina deixando sua casa (note-se que o texto verbal dos irmãos Grimm não menciona a casa da menina e da avó, mas elas aparecem praticamente sempre nas ilustrações e reinvenções); o menino a vê, com a pizza em mãos e uma mãe igual à sua (apresentada na primeira página), tendo uma ideia, indicada por um balão de história em quadrinhos com lâmpada acesa.

Essa ideia é posta em prática na página 12: a menina, já advertida a respeito da presença do lobo na floresta – algo que não ocorre em Grimm explicitamente, pois a mãe a alerta de forma geral para não se desviar do caminho e para que tenha bons modos –, sobrevoa o bosque e o lobo utilizando sua capinha (*caperucita*) como a de um super-herói. Percebe-se que Jorge intuiu a magia naturalizada do conto que ouvia, e que deveria estar presente em outros contos ouvidos por ele, visto que a literatura infantil apresenta uma profusão de formas e gêneros do imaginário, atribuindo um super poder à protagonista, bem como a capacidade de ter ideias. O que o pai contava, neste trecho, era que “*Caperucita salió y empezó a cruzar el bosque*”, “Chapeuzinho saiu e começou a cruzar o bosque”, com o pai imaginando-a, como de costume, cruzando o bosque a pé com sua cestinha.

Na página 12, surge o lobo para interrogar a menina na floresta. Ele lhe pergunta: “*¿Hacia dónde vas, hermosa niña?*”, “Aonde vai, bela menina?”. Enquanto o pai imagina a cena nos moldes da “normalidade” de quem conhece o conto, Jorge vislumbra a menina e o lobo encontrando-se no ar (o lobo, afinal, também pode voar) com um papagaio ao meio, aparentemente assustado com o lobo, que veste uma capa amarela, luvas vermelhas, um capacete com lança e óculos de aviador. Segundo Joosen (2018), os ilustradores, com

seu trabalho, respondem questões como: qual é a aparência do lobo nas roupas da vovó? Como é o vestido do baile de Cinderela? Qual a cor do cabelo de Rapunzel? Ou seja, as ilustrações complementam o texto verbal justamente nos detalhes que este não fornece. E o texto verbal, tanto o dos irmãos Grimm quanto o do pai de Jorge, não descreve o lobo fisicamente – o dos Grimm (2008: 12) o descreve brevemente em tons psicológicos ao afirmar tratar-se de um “*böses Tier*”, bicho ruim –, o que atribui a Jorge o poder de fazê-lo à sua maneira: contemporânea, mágica, influenciada pela estética dos super-heróis e ambientada em geografia semelhante à dos lugares onde vive e os quais conhece.

No momento em que o lobo, na imaginação de Jorge, chega (voando) à casa da avó e a devora (“*Cuando llegó, el lobo se comió a la abuela de la Caperucita*”), o pai nos poupa de alguns preparativos do lobo antes de devorar a avó. No texto dos Grimm,

Der Wolf drückte auf die Klinke, die Tür sprang auf, und er ging, ohne ein Wort zu sprechen, gerade zum Bett der Großmutter und verschlang sie. Dann tat er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf, legte sich in ihr Bett und zog die Vorhänge vor. (GRIMM 2008: 17)

Os atos ora narrados são múltiplos: (1) O lobo adentra a casa; (2) dirige-se à cama da avó; (3) engole-a; (4) veste suas roupas; (5) deita-se na cama; (6) fecha as cortinas. Todas essas ações são contadas em poucas linhas de texto, de forma objetiva, basicamente com verbos e substantivos e sem adjetivos e advérbios. Esse trecho foi suprimido pelo pai, que se ateu ao fundamental, seguindo também um princípio do conto de fadas: acontecimentos narrados de forma econômica e linear com vistas a que o enredo assumira seu destino. O menino, entretanto, imagina a cena do devoramento da avó da seguinte maneira: um mordomo bem-vestido serve o lobo, ainda nas roupas de antes, com uma travessa onde se vê a avó com expressão triste, vestida, porém na posição de leitão assado. Jorge, ao imaginar essa cena, expressa com o rosto sua indignação, participando emocionalmente da história. Isso mostra que Jorge, dada a sua idade e fase de desenvolvimento psicoemocional e cognitivo, realiza uma leitura de identificação com a heroína e com os personagens que estão do seu lado.

Quando o lobo se veste de avó, em algo coincidem a imaginação do pai, a imaginação de Jorge e a tradição de ilustrações desse conto (GARCIA 2019): o disfarce do lobo é apressado e tosco, e em nada se parece à avó de Chapeuzinho. Esta, porém, não consegue ler os signos indicadores do ardid perpetrado pelo lobo e a narrativa atinge seu ápice, o diálogo que antecede o devoramento. A protagonista, embora ainda não desconfie do perigo que corre, estranha os novos traços da vovó. Quando a menina pergunta, na

página 18, “¿Por qué tienes una nariz tan grande, abuelita?”, “Por que você tem um nariz tão grande, vovozinha?”, Jorge imagina o lobo-avó com um nariz imenso, desproporcional, nas dimensões do de um tamanduá. Quando, na página 19, a menina pergunta pelo tamanho das orelhas, Jorge imagina o lobo com orelhas no formato das de um elefante. E quando pergunta, na página 21, sobre a boca tão grande, essa se parece à de um jacaré, e o lobo salta em direção à menina, que é segurada pelo mordomo, mas não apresenta expressão de desespero.

Na página 22, para criar excitação e curiosidade, o pai de Jorge pergunta: “*Pero... ¿qué crees que pasó?*”, “Mas... o que você acha que aconteceu?”. E na página seguinte responde: “*En ese momento, ¡apareció un cazador!*”, “Nesse momento, apareceu um caçador!”. Temos aqui um trecho bastante resumido do conto dos Irmãos Grimm. Neste último, o lobo, satisfeito (“*wie der Wolf sein Gelüsten gestillt hatte*”), deita-se de volta na cama, adormece e começa a roncar muito alto. Aqui o advérbio “*überlaut*” é providencial, porque é preciso que o ronco alcance consideráveis decibéis para ser ouvido pelo caçador, que coincidentemente passava nesse instante por perto da casa. Estranhando o ronco (signo agora entendido e interpretado corretamente pelo homem) que supostamente seria da velha senhora, o caçador preocupado adentra a casa e encontra o lobo, o qual aparentemente já vinha procurando fazia tempo: “*Finde ich dich hier, du alter Sünder*”, diz ele, “*ich habe dich lange gesucht*” (GRIMM 2008: 24).

No trecho simplificado do pai, ele imagina um caçador adentrando a casa com faca na cintura, chapéu na cabeça e aspecto medieval. Na imaginação de Jorge, o caçador é um super-herói que entra pela janela voando com uma capa e um arma supersônica. Jorge se mostra contente ao imaginar essa cena.

Nas páginas 26 e 27, de forma resumida, o pai de Jorge anuncia o salvamento da mãe e da menina pelo caçador: “*El cazador mató al lobo feroz, salvó a Caperucita y sacó a la abuela de la panza*”, “O caçador matou o lobo feroz, salvou Chapeuzinho e tirou a avó da pança”. Na imaginação de Jorge, vê-se o foguete no qual o caçador veio voando, o lobo deitado ao chão com tirinhas de curativo adesivo na barriga, e o caçador segurando a avó, ainda posicionada como leitão na travessa, porém sã, salva e feliz, como se fosse um troféu.

Na página 28, os três (menina, avó e caçador) “*regresaron [...] juntos a la casa de la abuela*” de onde, no conto dos irmãos Grimm, não haviam saído. Jorge os imagina comendo pizza a bordo do foguete, voltando para a casa. Na página seguinte, o conto

termina com uma estrutura formulaica de encerramento de contos de fadas em versões e traduções hispânicas, “*Y colorín colorado, este cuento se ha acabado*”, ao passo que Jorge imagina que está recebendo um autógrafo do caçador-super-herói, enquanto uma fila de crianças espera para fazer o mesmo.

Por fim, encerra-se o miolo do livro com Jorge imaginando seu sanduíche de lobo.

5 Considerações finais

Pudemos ver que o livro ilustrado de conto de fadas *lato sensu Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)* apresenta-se como um objeto artístico metatextual, uma vez que tematiza e avalia outra obra literária, o conto de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm, bem como metaficcional. Os dois eixos – o da intertextualidade e o da metaficção – estão intimamente ligados, pois representam a ficção dentro da ficção com um pressuposto crítico e avaliativo que evidencia o caráter de construto e artefato da obra referenciada e da obra a partir da qual se estabelece a referência, exigindo do leitor uma postura crítica e participativa.

Percebe-se, a partir da narrativa visual que representa a forma como o pequeno Jorge imagina as visualidades do conto de fadas, uma tematização crítica indireta das características formais basilares desse tipo de narrativa, a saber, a planicidade, a abstração, a lógica intuitiva e a magia naturalizada. Essas quatro características, levantadas por Bernheimer (2009) a partir de Lüthi (1982), são responsáveis pela *Verwandlungsfähigkeit* (UTHER, 2013) de *Chapeuzinho Vermelho*, uma vez que a simplicidade e pobreza em detalhes do conto, bem como a ausência de explicações lógicas e seu caráter maravilhoso favorecem suas múltiplas recriações.

Além disso, a obra analisada também provoca discussões sobre autoria, coautoria e recepção do conto de fadas. Essa temática, bastante densa, será abordada em momento oportuno, em outra pesquisa.

Referências bibliográficas

ABREU, A. *O texto potencial no sistema ecológico do livro ilustrado infantil: palavra-imagem-design*. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

- ANKER, M. et al. *Grimms Märchenwelten im Bilderbuch*. Beiträge zur Entwicklung des Märchenbilderbuches seit Mitte des 20. Jahrhunderts. Frankfurt: Schneider, 2015.
- ANSTEY, M. "It's not all black and white": Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Hoboken, v. 45, n. 6, 2002, p. 444-458.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. São Paulo: LTC, 2011.
- BACCHILEGA, C. *Postmodern fairy tales: gender and narrative strategies*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1997.
- BADER, B. *American picturebooks from Noah's Ark to The beast within*. New York: Macmillan, 1976.
- BECKETT, S. *Recycling Red Riding Hood*. New York: Routledge, 2002.
- BERNHEIMER, K. Fairy tale as form, form as fairy tale. In: ALLISON, D. et al. (org.). *The writer's notebook: craft essays from tin house*. New York: Tin House, 2009, p. 61-73.
- BÖHN, A. Metafikcionalität, Erinnerung und Medialität in Romanen von Michael Kleeberg, Thomas Lehr und Wolf Haas. In: BAREIS, J. A.; GRUB, F. T. *Metafiktion: Analysen zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Berlin: Kadmos, 2010, p. 11-33.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: DCL, 2003.
- DARNTON, R. *O grande massacre dos gatos*. São Paulo: Graal, 1986.
- DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GARCIA, A. L. M. *O livro ilustrado de conto de fadas: forma(s) e natureza*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- GENETTE, G. *Palimpseste: Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt: Suhrkamp, 1993.
- GRIMM, J.; GRIMM, W.; PACOVSKÁ, K. *Rotkäppchen*. Salzburgo: Minedition, 2008.
- HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- JOLLES, A. *Formas simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- JOOSEN, V. Picturebooks as adaptations of fairy tales. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (org.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, 2018, p. 473-484.
- KIEFER, B. *The potential of picturebooks: from visual literacy to aesthetic understanding*. New Jersey: Prentice-Hall, 1995.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. *Die Kunstmärchen von Hofmannsthal, Musil und Döblin*. Weimar: Böhlau, 1991.
- LEWIS, D. *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. Oxon: Routledge, 2001.
- LÜTHI, M. *The european folktale: form and nature*. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues, 1982.
- MASTROBERTI, P. Adaptação, versão ou recriação? Mediações da leitura literária para crianças e jovens. *Revista Semioses*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 8, 2011, p. 104-112.
- MOREIRA, M. E. Cânone e cânones: um plural singular. *Língua e Literatura: Limites e Fronteiras*, Santa Maria, v. 26, 2003, p. 89-94.
- NAVAS, D. Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil contemporânea. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 19, n. 1, 2015, p. 83-95.
- NEUHAUS, S. *Märchen*. 2. ed. Tübingen: A. Francke, 2017.
- NIKOLAJEVA, M. Illustration. In: HAASE, D. (org.). *The Greenwood encyclopedia of folktales and fairy tales*, v. 2. Westport: Greenwood Press, 2007, p. 468-478.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.
- NÜNNING, A. (org.). *Metzler-Lektion Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 2004.

- PESCETTI, L. M.; O'KIF, A. *Caperucita Roja (tal y como se lo contaron a Jorge)*. Madrid: Santillana, 2016.
- PROPP, V. *Morfologia do conto maravilhoso*. 2. ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- RITZ, H. *Die Geschichte vom Rotkäppchen: Ursprünge, Analyse, Parodien eines Märchens*. Göttingen: Muriverlag, 1983.
- RUMPF, M. *Rotkäppchen: eine vergleichende Märchenforschung*. Frankfurt: Peter Lang, 1989.
- SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- SPERBER, S. F. A lenda da flor azul, o mito e o conto de fadas. In: VOLOBUEF, K. (org.). *Mito e magia*. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 9-23.
- STOKER, P. *Theorie der intertextuellen Lektüre: Modelle und Fallstudie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1998.
- TATAR, M. Chapeuzinho Vermelho. In: TATAR, M (ed.). *Contos de fadas*. 2. ed. coment. e il. São Paulo: Zahar, 2013, p. 33-35.
- UTHER, H. *Handbuch zu den "Kinder- und Hausmärchen" der Brüder Grimm: Entstehung, Wirkung, Interpretation*. 2. ed. Berlin: De Gruyter, 2013.
- VAN DER LINDEN, S. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- WAUGH, P. *Metafiction; the theory and the practice of self-conscious fiction*. Londres: Meuthen, 1985.
- WOLF, W. Metafiktion: Formen und Funktionen eines Merkmals postmodernistischen Erzählens. Eine Einführung und ein Beispiel: John Barth, "Life Story". *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, Kiel, v. 30, 1997, p. 31-49.
- ZIPES, J. *The trials and tribulations of Little Red Riding Hood*. New York: Routledge, 1993.

Recebido em 10 de dezembro de 2019

Aceito em 23 de janeiro de 2020

Refletir é preciso: procedimentos metodológicos em um estudo piloto com professores em formação na área de alemão como língua estrangeira

[Reflecting is necessary: methodological procedures in a pilot study with teachers in training in the field of German as a foreign language]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372340115>

Elaine Cristina Roschel Nunes¹

Abstract: This paper analyzes how the methodological procedures of a pilot study are used for the development of research focused on stimulating creativity of German as foreign language teachers. The pilot study enables the preparation for data collection, review of methodological choices, evaluation of instrument effectiveness and adequacy of the phases planned for research. The study was carried out in collaboration with three pre-service teachers of the Federal University of Santa Catarina of the German language course. The collected materials include: semi-structured interviews, audio reports recorded after class (*lautes Erinnern*), reports collected during a workshop and a final meeting to evaluate the course. As theoretical support, the premises of the reflective approach are reconsidered, opposing them to recent demands. Analysis of the selected procedures to encourage reflection shows that the methodological choices were adequate and allowed for establishing determinant factors for the design of the official research, such as the adequacy of the time required and the sequence of procedures provided for each step. The use of such instruments allowed teachers in training identified problems, pointed out solutions and evaluated their consequences during the individual reports and in the collaborative planning, revealing the importance of spaces such as this one for discussion and reflection on pedagogical practice.

Keywords: teaching German as a foreign language; pre-service training; pilot study; local creativity; reflexive approach.

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar em que medida os procedimentos metodológicos de um estudo piloto são adequados para o desenvolvimento de uma pesquisa com foco no estímulo à criatividade de professores de alemão como língua estrangeira. O estudo piloto viabiliza a revisão das escolhas metodológicas, a avaliação da eficácia dos instrumentos e a adequação das fases previstas para a investigação proposta. Para a realização desse estudo, contou-se com a colaboração de três professores em formação no curso de Letras Alemão. Os materiais coletados incluem entrevistas semiestruturadas, relatos em áudio sobre as aulas ministradas (*lautes Erinnern*), relatos coletados durante um *workshop* e um encontro final para avaliação do percurso

¹ Universidade de São Paulo, Av. Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: eroschel@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0474-3464>.



realizado. Como suporte teórico, as premissas da abordagem reflexiva são retomadas, contrapondo-as a demandas recentes. Após a análise dos procedimentos selecionados para incentivar a reflexão, conclui-se que as escolhas metodológicas foram adequadas e permitiram o levantamento de fatores determinantes para o delineamento da pesquisa oficial. Por meio dos instrumentos empregados, os professores em formação identificaram problemas, apontaram soluções e avaliaram as consequências de suas escolhas durante os relatos individuais e no planejamento colaborativo, gerando suas próprias teorias ao procurar compreender a prática.

Palavras-chave: ensino de alemão como língua estrangeira; formação inicial; estudo piloto; criatividade local; abordagem reflexiva.

1 Introdução

O debate sobre a mudança de paradigmas na formação docente evidencia o desafio atual: propor a abertura para inovação e uma disposição para observar-se, percebendo como nossos pressupostos são construídos.

A reprodução de técnicas de ensino em um processo linear de transmissão de conhecimentos pelo professor, como um “técnico passivo” (KUMARAVADIVELU 2003: 8)², já não corresponde mais às demandas e às exigências contemporâneas. O fato de os alunos estarem expostos a um “mundo real heteroglóssico” (KRAMSCH 2014: 300) e a mobilidade de pessoas, de capital e de informações reconfiguram o panorama da aula de língua estrangeira, reforçando a necessidade de promover uma pedagogia politicamente engajada, reflexiva, interpretativa e historicamente situada (KRAMSCH 2014: 302). Entender essas relações é essencial para o ensino, para que se propicie um espaço criativo de ação docente, que considere as exigências globais e as necessidades locais, bem como a contingência de nosso momento e de nossas convicções.

Nesse contexto, se os professores atuam como profissionais que “aprendem” (CELANI 2008: 28), e não simplesmente reproduzem, são instigados a viver a prática reflexiva diariamente. A postura do professor reflexivo pressupõe tecer elos, rever conceitos, dialogar e inovar em sua trajetória, sem se prender a verdades únicas.

Com base nessas considerações, compartilho neste trabalho a análise das escolhas metodológicas em um estudo piloto conduzido com professores em formação. Esse estudo exploratório de natureza qualitativa foi realizado como fase inicial e preparatória

2 A tradução desta e as traduções das demais citações em língua estrangeira foram realizadas pela autora (exceções são mencionadas ao longo do artigo).

para uma pesquisa de doutorado sobre a criatividade no contexto de ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira (ALE)³.

Nas diferentes esferas sociais, ecoam vozes que nos impõem: “Seja criativo!”, outras apontam como grandes falhas do sistema educacional a “escassez de criatividade” (ROGERS 1982: 307) e o espaço reduzido “para exploração, para a descoberta” (ALENCAR 2004: 9). Mas e na prática? Como ser criativo diante das amarras que nos cercam? Será que ministramos aulas arcaicas, mesmo dispostos a acompanhar as mudanças? Como os professores em formação são confrontados com o tema “criatividade” em sua formação inicial e como encaram esse impasse?

Partindo desses questionamentos e de uma abordagem que concebe o ensino-aprendizagem como processo dinâmico, situado e baseado nas relações interpessoais desse ambiente, foram propostas oportunidades de reflexão e análise dentro do contexto local da sala de aula e acerca da formação inicial de professores na área de ALE.

Como optei por enfatizar os procedimentos metodológicos aplicados para encorajar a reflexão durante a realização do piloto, não me aprofundarei no embasamento teórico da pesquisa de doutorado⁴, uma vez que tal detalhamento foge dos propósitos deste artigo. Em síntese, o estudo baseia-se no conceito da criatividade local, levando em conta a combinação de diferentes elementos e suas matrizes em sua composição, além das possibilidades de explorar eventos e recursos no ambiente em que o indivíduo se encontra, procurando alternativas para problemas diários e considerando emoções e percepções dos participantes nesse processo.

Sob esse ponto de vista, busca-se analisar o fenômeno da criatividade no contexto da formação inicial de professores de ALE sem reduzi-lo apenas a uma habilidade cognitiva, a um talento nato ou a um programa de treinamento. Sem a pretensão de criar categorias ou abarcar a totalidade do fenômeno, ao explorar as condições situacionais, oferecendo oportunidades de ação criativa, observou-se como a criatividade é percebida no contexto específico, o que pode ser estimulado e o que funciona no espaço criativo em questão, com os recursos disponíveis e sujeitos envolvidos. Para tanto, ancoro-me nas concepções da condição pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a,

³ Utilizo o termo “ALE” ao invés de “língua adicional” uma vez que seu uso é mais frequente na área de alemão como língua estrangeira.

⁴ As contribuições recentes da psicologia da criatividade (ALENCAR 2004, 2007; ALENCAR e FLEITH 2003, 2004, 2008, 2010; CSIKSZENTMIHALYI 1996, 2006, 2014), correlacionadas à psicologia humanista (ROGERS 1977, 1982) e à teoria de crenças (BARCELOS 2001, 2004, 2006; DANN 1989), figuram como suporte para observação, análise e ação propostas para pesquisa.

2006b, 2008, 2012), que prevê o enfoque no local de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos e a contextualização do insumo linguístico.

Em uma universidade pública no sul do Brasil⁵, ambiente proposto para a pesquisa, os graduandos de Letras têm a possibilidade de lecionar em cursos extracurriculares oferecidos à comunidade. Entre os cursos ofertados está o de língua alemã. Para a realização do estudo piloto a ser descrito, contei com a colaboração de três professores em formação, estudantes do último ano de Letras – Alemão que lecionam nesses cursos.

Ao longo do percurso, os professores contribuíram com seus depoimentos por meio de relatos orais e conversas individuais, além de participarem de um encontro com o grupo em forma de um *workshop*. Para captar e fomentar os momentos de reflexão pedagógica dos professores em formação, foram utilizados os seguintes procedimentos, a serem detalhados adiante: entrevista semiestruturada, *Lautes Denken*, *Lautes Erinnern* e ainda uma conversa sobre a experiência ao final do processo.

Como fase que antecede a investigação, o estudo piloto representa uma “miniversão” (BAILER; TOMITCH; D’ELY 2011) da pesquisa em si com o intuito de avaliar as decisões metodológicas, verificar se os dados se complementam e se a seleção dos procedimentos constitui uma decisão bem fundamentada, de acordo com a questão da pesquisa, seus objetivos e seu público-alvo. Além disso, o teste é capaz de apontar problemas singulares que podem surgir durante a condução do estudo. Assim, por meio dessa ferramenta, procurou-se identificar limites e acertos nas escolhas metodológicas, analisando as condições de aplicabilidade dos procedimentos antes de partir para a investigação propriamente dita.

Durante o planejamento e a implementação do estudo piloto, nota-se como a definição de cada detalhe e cada escolha tem sua importância e reflete no projeto como um todo. Apesar de se tratar de uma fase determinante para os próximos passos da pesquisa, são poucos os relatos detalhados sobre seus resultados (BAILER; TOMITCH; D’ELY 2011; ZACCARON; D’ELY; XHAF AJ 2018). Reforço, portanto, a relevância de realizar o estudo piloto e de relatar a seu respeito como forma de incentivar discussões e a troca de experiências nesse âmbito. Testar de antemão a eficácia dos instrumentos e das

⁵ Meus agradecimentos ao coordenador dos cursos extracurriculares e ao grupo de professores que participou do estudo piloto pela parceria e pelo compartilhamento de experiências.

fases da pesquisa oferece maior segurança ao pesquisador, que parte para a pesquisa efetiva com instrumentos e procedimentos ajustados a seus propósitos.

O relato dessa experiência e a avaliação dos métodos qualitativos aplicados são apresentados neste trabalho em três seções, além da parte introdutória e das considerações finais. De início, discorro sobre discussões e divergências em torno da abordagem reflexiva, ressaltando a vantagem de revisitar suas premissas. Em seguida, apresento os critérios para a realização da pesquisa efetiva de cunho qualitativo e exploratório. Por fim, abordo a aplicabilidade dos procedimentos e instrumentos de coleta empregados (entrevista semiestruturada, *Lautes Denken*, *Lautes Erinnern* e conversa final) para estimular a reflexão na formação inicial de professores.

2 A abordagem reflexiva: revendo percursos

No Brasil, a abordagem reflexiva surge a partir de 1990, influenciando a formação de professores, as reformas educacionais e as formações continuadas (CORACINI 2003: 305, PIMENTA 2006, VIEIRA-ABRAHÃO, 2000-2001). Todavia, o ensino reflexivo fora objeto de discussão muito antes. Em 1933, John Dewey já chamava a atenção para a urgência de debruçar-se sobre o assunto (VIEIRA-ABRAHÃO 2000-2001; ZEICHNER 1992).

Ancorado nos trabalhos de Dewey, Donald Schön (1992) lança as bases para desdobramentos na área. O processo de “reflexão na ação” (SCHÖN 1992: 81) é definido pelo autor como o pensar na prática, como um esforço de ir ao encontro do aluno e entender seu processo de conhecimento. Os saberes na ação, construídos na rotina diária, correspondem ao conhecimento “espontâneo, intuitivo, experimental” (SCHÖN 1992: 82). Ao propor a valorização desse conhecimento tácito, Schön (1992) enfatiza a experiência e os saberes utilizados pelos professores em seu espaço local, criando uma epistemologia da prática (PIMENTA 2006).

Ao traçar uma análise retrospectiva, refletindo sobre as ações e interações na situação prática, o professor pode buscar novas questões, novos caminhos, e criar um repertório de experiências para testar as hipóteses sobre o seu modo de pensar na ação (SCHÖN 1992: 83). Nesse processo de autoconhecimento e estudo da própria prática, a “reflexão sobre a reflexão na ação” dará as bases para a compreensão de problemas futuros e para novas soluções (ALARCÃO 1996: 19).

O trabalho do professor, nesse âmbito, não deve almejar encontrar uma verdade única, mas provocar a “confusão”, nos termos de Schön (1992: 85), enquanto condição para a aprendizagem. O reconhecimento de nossa própria confusão e de nosso conhecimento tácito (SCHÖN 1992: 89) traz “perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o *professor pesquisador* de sua prática” (PIMENTA 2006: 20, grifo da autora).

A abordagem reflexiva, ao considerar o conhecimento tácito no processo de ensino e aprendizagem, manifesta-se como reação à racionalidade técnica do positivismo. A visão de educação enquanto ensino reflexivo considera as questões locais e a realidade da sala de aula, bem como as consequências sociais e pessoais das decisões tomadas. Em contraposição, a visão positivista prevê um caráter generalizador, segundo o qual a teoria científica e a técnica podem ser “aplicadas a qualquer contexto de ensino-aprendizagem” (CELANI 2008: 28).

Segundo Celani (2008: 29), o treinamento técnico-racionalista pressupõe a aplicabilidade universal, e o conhecimento é desenvolvido com base em “rigorosos padrões científicos”. Já na visão reflexiva, o conhecimento é reconstruído a partir da reflexão diante de imprevistos e situações da sala de aula e, portanto, não é passível de generalização. Nesse contexto, não há verdade única, e o conhecimento é constantemente questionado (CELANI 2008: 29).

São perspectivas diferentes e perfis diferentes vinculados a cada uma delas. O professor, no ensino reflexivo, assume um papel ativo, faz escolhas, analisa seu pensar e o agir, traçando os encaminhamentos para sua prática. Como consequência, deixa de ser mero consumidor de teorias e passa a contribuir para a produção de conhecimentos sobre o ensino, desenvolvendo suas próprias teorias. Esse movimento pode criar desconforto e representar uma ameaça para aqueles que desejam preservar o *status* acadêmico engessado em “torres de marfim”, nas palavras de Rajagopalan (2008: 158).

Considerar as vozes do professor, sua experiência particular e os saberes de caráter tácito não implica desvalorizar o conhecimento científico e acadêmico. A dicotomia histórica entre teoria e prática, presente nos embates acadêmicos, parece impedir uma coexistência, um entrelaçar complexo e híbrido entre elas. Nesse caminho, o perigo é pender para um “cientificismo” ou para um “praticismo” exacerbados (PIMENTA 2002: 22). Tudo isso prejudica o diálogo e a troca de experiências em um processo colaborativo.

Para contribuir com a troca, é preciso considerar teoria e prática como indissociáveis (GHEDIN 2005: 133).

De fato, os resultados do estudo exposto neste trabalho parecem indicar que é preciso ressignificar o discurso teórico na formação inicial acadêmica. Como observado ao longo do piloto, os professores em formação buscam essas relações e o suporte para suas reflexões no dia a dia. Não se pretende, com isso, apresentar a abordagem reflexiva como promessa de solução para todos os problemas que surgirem na prática pedagógica, nem mesmo adotá-la como ferramenta imposta em programas de formação de professores. Ações como essa acabam por reduzi-la a um discurso hegemônico e prescritivo (CORACINI 2003: 309; PIMENTA 2006: 22), caminhando para uma espécie de racionalismo técnico que a própria abordagem criticava.

De acordo com Celani (2009: 11), não necessitamos de “receitas prontas de ‘sucesso garantido’, mas sim [de] espaços de reflexão sobre o ensinar-aprender línguas”. É esse espaço que precisa ser cedido ao professor em formação, para que analise seu contexto, enxergue perspectivas e gere suas próprias teorias.

Para além do racionalismo técnico, ou de uma prática reflexiva guiada e isolada, o grande desafio das pesquisas futuras será propor a abertura para o diálogo, para levar o olhar ao local em que se está situado na esfera de ensino, com flexibilidade para inovação. Nesse contexto, a abordagem reflexiva pode assumir uma nova configuração e ser retomada sob novas perspectivas diante das demandas de nossa era. Partindo desse enfoque, o professor ganha voz, participa da busca de soluções em sua esfera de ensino e estuda sua prática, sem se restringir apenas à reflexão, mas partindo para a ação diante dos desafios diários, em um contexto social mais amplo, complexo e imprevisível. Como Celani (2008: 39) postula, “a prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua [...] uma participação crítica”.

Em meio aos desafios dessa realidade, Kumaravadivelu (2012: x)⁶ alerta para a urgência de revisar os programas de formação de professores de língua estrangeira, incentivando a formação de “pensadores estratégicos, pesquisadores exploratórios e transformadores intelectuais”. Para tanto, o autor (KUMARAVADIVELU 2012) apresenta os principais componentes desse processo de formação em módulos, abreviados como “Kards”: *knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. O intuito é promover

⁶ O autor expõe essas ideias em seu prefácio, cujas páginas são representadas por: x, xi, xii, xiii.

condições para que os professores possam conhecer suas habilidades, analisar as necessidades e motivações do aluno, reconhecer suas próprias identidades e crenças, realizar e enxergar o processo de aprendizagem de maneira holística, sendo capazes de teorizar, monitorar seus próprios atos, dialogar e praticar o que teorizam (KUMARAVADIVELU 2012: 17).

No entanto, ao procurar considerar sua experiência situada, o professor enfrenta tensões entre a necessidade de diferenciação – considerando as condições situacionais e os anseios do aprendiz – e a padronização, imposta por meio de provas oficiais, escalas de níveis de conhecimentos e competências⁷, e/ou progressões lineares em livros didáticos (HERZIG et al. 2015). Mesmo considerando as necessidades e os objetivos do sujeito no processo de aprendizagem, observa-se que a padronização imposta pelo sistema educacional limita e determina o caminho a se seguir. Como apontado por Uphoff (2009: 61-62), o livro didático, a título de exemplo, “pode ser considerado como a materialização do planejamento de um curso de línguas”, na medida em que estrutura o curso, determina a sequência dos conteúdos e a forma de avaliação.

Atentos às demandas e aos discursos que circulam no seu meio e em nível global, os professores podem conhecer melhor sua prática cotidiana, questionando seu próprio ensinar e delineando seu perfil pessoal, profissional, pedagógico e político, gerando suas próprias teorias ao procurar compreender a prática (KUMARAVADIVELU 2012: 10). Com efeito, considerar essa experiência de reflexão situada não significa ignorar o global, como exposto por Kumaravadivelu (2008: 130), afinal, a fase atual da globalização tem reflexos espaciais, temporais e fronteiriços, numa velocidade sem precedentes (KUMARAVADIVELU 2008: 130-131).

Diante das demandas da prática comunicativa dos aprendizes e de exigências globais e suas implicações, considero o local onde me encontro e o meu horizonte, porém sem enxergar o cotidiano da sala de aula como um universo à parte, constituída por “fatos neutros, a-históricos e não-ideológicos” (GIMENEZ e MATEUS 2009: 116).

Em vez de criar uma barreira dicotômica entre global e local, privilegio o diálogo, o debate, a troca e a reflexão sobre o percurso que trilhamos diariamente. Como postula Uphoff (2019, p. 114), a atual conjuntura da globalização exige uma postura crítica e reflexiva diante da dimensão política e social do ensino de línguas estrangeiras. Esse

⁷ Como exemplo de determinações externas, cita-se a adoção do Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR) para línguas (CONSELHO DA EUROPA 2001), aplicado à nossa realidade local.

espaço de discussão deve estar presente na formação inicial do professor para que tenha acesso “a uma visão ampla e crítica em relação aos discursos didático-metodológicos que circulam na área” (UPHOFF 2019: 113).

Tendo em vista os desafios no contexto apresentado, o espaço de discussão que se explora permite levantar tais conflitos e perspectivas de reflexão e ação a partir da posição híbrida do professor em formação, como estudante e docente. Trata-se de um processo de construção conjunta, de produção de conhecimento e reflexão, pleiteados por Celani (2002: 28), no qual pesquisadora e professores em formação trabalham como parceiros. Por esse ângulo, a abordagem reflexiva deixa ser percebida e aplicada como *panopticum*⁸ de controle (CORACINI 2003: 314) e passa a ser vista como autoconhecimento e reconhecimento da complexidade de aprender e ensinar línguas, como espaço de troca e colaboração.

Seguindo o pensamento de Celani (2009: 11), segundo o qual “a diversidade de olhares é sempre benéfica”, reuni professores em formação para que apresentassem suas experiências e seus “olhares” diante da prática, atuando como moderadora, sem interferir diretamente na compreensão dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das sequências didáticas. O planejamento desse percurso, bem como os pressupostos e critérios que guiaram a pesquisa são expostos brevemente a seguir.

3 O estudo piloto: delineando o projeto

Para atender aos propósitos lançados, o estudo a ser apresentado tem como base as premissas da pesquisa qualitativa, uma vez que trata de “casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK 2009: 37). Essa pesquisa não objetiva testar teorias existentes (FLICK 2009: 21), mas explorar e compreender o fenômeno específico em sua complexidade, considerando aspectos socioculturais, além de processos mentais e emocionais relevantes para o estudo. Nesse sentido, as teorias e as hipóteses serão desenvolvidas ao longo do processo, apoiadas em um planejamento detalhado, no

⁸ Termo empregado por Foucault em *Vigiar e punir* (1987) para designar os dispositivos de controle e o mecanismo de poder de “instituições que assumem como tarefa medir, controlar e corrigir os anormais. [...] O dispositivo pan-óptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT 1987: 223).

levantamento das primeiras suposições e na base teórica para o estudo (RIEMER 2014: 21-22).

Para tornar transparente o conhecimento a ser construído por aqueles que estão sendo estudados e pela pesquisadora (FLICK 2009: 86), ampliando a consistência dos procedimentos adotados, as interpretações não devem chegar ao leitor apenas por meio “do entrelaçamento de citações ‘ilustrativas’ extraídas de entrevistas ou de protocolos de observação” (FLICK 2009: 342, grifo do autor). Para tanto, o processo interpretativo deve ser exposto de maneira que esclareça o caminho para as descobertas, as decisões tomadas e os pontos de partida para o desenvolvimento do estudo (FLICK 2009: 358). As descrições de casos e alguns relatos podem ser selecionados de acordo com o tema e as relações que interessam à pesquisa, integrando conceitos, interpretações e associações com as referências teóricas (FLICK 2009: 350).

Em estudos qualitativos, a reflexividade e a subjetividade do pesquisador e de seus colaboradores não são encaradas como simples interferência, mas como parte explícita da produção de conhecimento e como dados a serem documentados (FLICK 2009: 25). Com efeito, o intuito é garantir a função exploratória (HU 2001:18) da pesquisa qualitativa proposta, permitindo que as vozes dos participantes venham à tona, valorizando seus conhecimentos e a reflexividade do processo de pesquisa, enfim deixando “as vozes dos outros falarem” (HU 2001: 30).

A validade do estudo não se baseia, portanto, apenas em atender a critérios científicos e teóricos predeterminados. Na verdade,

os critérios centrais da pesquisa qualitativa consistem mais em determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos. (FLICK 2009: 24)

Observa-se que o próprio estudo piloto assume função semelhante, pois permite o reconhecimento do contexto de sua pesquisa, a avaliação dos procedimentos metodológicos escolhidos, a detecção e o aprimoramento de pontos falhos e demais ajustes necessários (BAILER; TOMITCH; D’ELY 2011: 130).

No âmbito do estudo exploratório e interpretativo do contexto, deve-se atentar ao surgimento de dados inesperados que podem alterar os rumos da pesquisa (SCHMELTER 2014: 41). Do mesmo modo, é preciso considerar o caráter aberto deste tipo de pesquisa, afinal não há como determinar categorias de critérios fixos em virtude de diferentes

objetivos e bases metodológicas que a compõem⁹. No entanto, podem ser determinados princípios básicos (SCHMELTER 2014: 42) ou estratégias (FLICK 2009: 356) como critérios norteadores do processo. Para a proposta do estudo piloto, considero a transparência, a flexibilidade, a abertura (SCHMELTER 2014: 42) e a “transferibilidade”¹⁰ (BROWN 2004: 495), como princípios (ou estratégias) que sustentam as decisões metodológicas e guiam o levantamento de dados ao longo de todo o processo.

Como forma de garantir a transparência do estudo (SCHMELTER 2014: 35), a documentação e o registro detalhado sobre o processo de levantamento de dados, a descrição das ações em cada etapa e a apresentação do caminho interpretativo traçado contribuem para a clareza do processo e para a possibilidade de transferência em outros contextos.

Para nossos propósitos, a amostragem não objetiva uma generalização numérica, mas o desenvolvimento de novos *insights* e a representação do contexto social e histórico escolhido para análise. Como Flick (2009: 47) argumenta, a pergunta que se formula neste âmbito é “o que os casos representam ou para que foram selecionados”, e não “quantos são”.

Por levar em consideração a subjetividade, os pontos de vista e a ação dos participantes no campo específico (BROWN 2004: 486; FLICK 2009: 25; SCHMELTER 2014: 41), não há como generalizar ou replicar o estudo, já que as análises, as condições e os processos referem-se ao contexto em questão. No entanto, é possível chegar às mesmas conclusões e/ou transferi-las para outros contextos (transferibilidade), considerando a descrição detalhada dos procedimentos, do meio e das condições para o estudo, de forma que seja possível acompanhar o caminho interpretativo e metodológico proposto, sem objetivar, com isso, a replicação ou a generalização das descobertas e percepções.

Para explicitar o caminho metodológico deste estudo, apresento o detalhamento de cada fase na próxima seção. Para o momento, é importante esclarecer que os processos de reflexão dos professores foram investigados em diferentes etapas. De início, para traçar um mapeamento da situação de partida, a investigação foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (COLOGNESE e MÉLO 1998; MANZINI 2004) e relatos retrospectivos (*Lautes Erinnern*) sobre as aulas ministradas pelos professores em

⁹ Brown (2004: 490), por exemplo, levanta doze diferentes categorias como base que, por sua vez, podem ser combinadas de acordo com os objetivos previstos para cada pesquisa. Para o autor, há um número quase infinito de combinações para descrever diferentes tipos de pesquisa.

¹⁰ *Transferability* no original.

gravações pelo aplicativo WhatsApp (HEINE 2014; HEINE e SCHRAMM 2016; KNORR e SCHRAMM 2012).

Na etapa seguinte, realizamos um encontro presencial em forma de *workshop* com os participantes do estudo. Na ocasião, os professores em formação elaboraram, em conjunto e com base nas discussões levantadas, sequências didáticas com enfoque no fomento à criatividade local, explorando os recursos disponíveis e considerando as condições da situação local e os sujeitos envolvidos.

Essas sequências foram então aplicadas na fase posterior. Durante sua execução, os professores em formação enviaram seus relatos sobre a experiência realizada, como na primeira etapa do estudo (*Lautes Erinnern*). Ao final do percurso, organizamos mais um encontro individual para uma conversa de encerramento.

Como se pode constatar, o percurso de pesquisa apresentado faz uso da triangulação, caracterizada pela combinação de diferentes procedimentos metodológicos, perspectivas, teorias e fontes de dados (AGUADO 2014; BROWN 2004; FLICK 2009) para promover a visão holística de todo o processo. Mais do que reduzir erros nas conclusões ou garantir a validação da pesquisa, a integração de diferentes métodos, instrumentos e perspectivas permite ampliar as percepções sobre o objeto em seu contexto.

Ao considerar suas diferentes facetas, é possível traçar análises mais profundas diante de divergências e convergências dos dados, além de explicações mais plausíveis para o fenômeno, contribuindo para a credibilidade e o aprofundamento do estudo. Ademais, dados divergentes podem contribuir para a evolução da pesquisa, permitindo que outras questões surjam a partir de possíveis evidências adicionais e conclusões complementares (AGUADO 2014).

Antes de detalhar as etapas do estudo, cabe mencionar a necessidade de aprovação do projeto de pesquisa envolvendo seres humanos pela Comissão de Ética nas instituições responsáveis¹¹. Projetos nesses moldes devem ser cadastrados e submetidos à avaliação por meio da Plataforma Brasil, uma base nacional e unificada de registro de pesquisas.

Na verdade, implicações éticas estarão presentes em cada uma das etapas da pesquisa (FLICK 2009: 54) e, para evitar possíveis riscos ao estudo e danos aos envolvidos, é preciso administrar bem as informações, assegurando a compreensão dos passos e dos

¹¹ O cadastro de projetos é feito pelo site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 18 out. 2019.

propósitos da pesquisa. Algumas medidas podem ser tomadas para minimizar riscos, como: esclarecer desde o início como será desenvolvida a pesquisa, assegurar o uso devido dos dados e não revelar a identidade dos participantes, entre outras (MACKEY e GASS 2005).

Para garantir a ciência dessas condições, o princípio do consentimento informado e voluntário é pré-condição para participação (FLICK 2009: 54). Para tanto, elabora-se o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual deve ser redigido em forma de convite, com texto claro e apropriado, com todas as informações relevantes para os participantes, para ser submetido à aprovação da Comissão de Ética e à concordância dos envolvidos.

Após tecer considerações gerais sobre o planejamento do piloto, o tipo de pesquisa desenvolvida e seus critérios, apresento a seguir os procedimentos metodológicos aplicados e a avaliação do processo com base nos dados preliminares.

4 Procedimentos metodológicos: encorajando a reflexão

O estudo piloto descrito foi realizado com o intuito de definir as ações previstas em cada etapa, além de analisar os limites e acertos quanto à aplicabilidade e adequabilidade dos métodos de coleta, gerando dados relevantes a serem considerados no delineamento da pesquisa oficial. Atendendo aos propósitos deste artigo e devido à sua dimensão, não será possível abarcar todo o processo de coleta de dados e as etapas de pesquisa de forma exaustiva. Sendo assim, o foco recai sobre a apresentação dos procedimentos e a análise de sua aplicabilidade.

Para traçar uma visão geral do percurso metodológico realizado, exponho no Quadro 1 as fases de pesquisa e seus respectivos instrumentos de coleta.

1. Entrevista semiestruturada	2. Relatos retrospectivos	3. <i>Workshop</i>	4. Aplicação das sequências didáticas	5. Encontro final
Questionário como roteiro para conversa	Gravações via WhatsApp (<i>Lauter Erinnern</i>)	Discussão e reflexão conjunta (<i>Lauter Denken</i>)	Gravações via WhatsApp (<i>Lauter Erinnern</i>)	Questionário como roteiro para conversa

Quadro 1: Fases e instrumentos de coleta

Fonte: Elaboração própria (2019)

Como mencionado, o *corpus* do estudo piloto foi composto por dados oriundos dos relatos em entrevistas e gravações em retrospectiva (*Lautes Erinnern*) e pelos relatos espontâneos (*Lautes Denken*) durante o planejamento das sequências didáticas elaboradas em conjunto em um *workshop*.

Na primeira fase, recorrendo ao instrumento da entrevista semiestruturada (COLOGNESE e MÉLO 1998; MANZINI 2004; SCHEELE e GROEBEN 1988), foram elaboradas questões para conhecer melhor o contexto de ação dos professores, sem um roteiro fixo, mas para verificar quais associações realizam em torno do tema da pesquisa e se possuem uma tipologia de atividades ou estratégias das quais geralmente fazem uso para estimular o processo criativo. Além do levantamento de aspectos relevantes para a pesquisa, as entrevistas permitiram o contato direto com os envolvidos, bem como o esclarecimento de dúvidas e dos próximos passos. Essas conversas iniciais com os professores em formação foram gravadas e transcritas.

Na etapa seguinte, os relatos retrospectivos enviados em gravações via WhatsApp permitiram o acesso às perspectivas, crenças, estratégias e emoções dos envolvidos (HEINE 2014). Tanto no processo de traçar a retrospectiva em voz alta (doravante *Lautes Erinnern*) quanto no processo de pensar em voz alta (doravante *Lautes Denken*), as informações introspectivas e retrospectivas são referentes a pensamentos sobre uma ação (KNORR e SCHRAMM 2012: 185). Knorr e Schramm (2012) denominam as cognições verbalizadas diretamente da memória em curto prazo no momento da ação como o “pensar em voz alta”: *Lautes Denken*; já no caso de serem ativadas por meio da memória em longo prazo e serem verbalizadas após a ação, trata-se da “retrospectiva em voz alta”: *Lautes Erinnern*.

Na literatura referente ao método introspectivo, encontram-se termos como conversa interna (DASILVEIRA; SOUZA; GOMES 2010); *Lautdenkprotokoll* (HEINE 2014); *stimulated recall*, *talk aloud*, *think aloud* (MACKEY e GASS 2005); ou *unmittelbare Retrospektion*, *verzögerte Retrospektion* (KONRAD 2010). Neste estudo, optou-se pelo termo *Lautes Erinnern* (retrospectiva em voz alta) (KNORR e SCHRAMM 2012) por condizer com o instrumento de coleta adotado.

No caso do trabalho em *workshop*, as considerações e apontamentos foram construídos no grupo e em diálogo. Esses momentos são classificados como *Dialogprotokoll* por alguns autores (CROSS 2010 apud KNORR e SCHRAMM 2012;

MORGAN 2007). No entanto, há registros de fala introspectiva individual no grupo, quando cada professor relata sua experiência e seu planejamento como se pensasse “com seus botões” (DASILVEIRA; SOUZA; GOMES 2010); nesse caso, classifico o registro como *Lautes Denken*¹².

Decisivo para o método *Lautes Denken/Erinnern* é deixar a pessoa livre para dirigir sua atenção durante a verbalização dos pensamentos. Assim, o relato oral não se concentra em uma perspectiva específica, nem segue um protocolo. Essa é a diferença desses instrumentos quando comparados a outros métodos introspectivos guiados por entrevistas ou questionários (HEINE 2014; KNORR e SCHRAMM 2012), ou seja, trata-se da verbalização de uma ação passada em forma de retrospectiva, porém sem filtros (KNORR e SCHRAMM 2012).

Dessa forma, nos moldes que Knorr e Schramm (2012) propõem, o *Lautes Denken/Erinnern* adequa-se aos propósitos da pesquisa exploratória proposta por não ser guiado para um processo reflexivo em específico, como no caso do processo de “reflexão sobre a reflexão na ação” de Schön (1992), que enfatiza o refletir didático-pedagógico. Durante a coleta de dados realizada, não houve uma intervenção ou expressão de expectativa por parte da pesquisadora nesse primeiro momento. A única orientação dada aos professores em formação foi: “fale sobre sua aula: o que aconteceu hoje?”.

Esse instrumento de coleta foi utilizado antes do momento da entrevista, assim como durante e após a aplicação das sequências didáticas, mas sempre fora da sala de aula, para não sobrecarregar o professor e para reduzir a “presença técnica” (FLICK 2009: 269) na situação de coleta de dados. Além disso, optei pela coleta de dados retrospectiva e fora da sala de aula uma vez que o contexto estudado não permitiu o levantamento de dados durante as aulas dos professores em formação.

No momento dos relatos retrospectivos, esperava-se que os professores em formação realizassem a verbalização do pensamento sem filtro ou controle específico (KNORR e SCHRAMM 2012), relatando as experiências e os acontecimentos em sala. Esperava-se que fossem realizadas interpretações e inferências acerca de temas da prática cotidiana (diretrizes, ameaças, constatações, escolhas metodológicas etc.), das relações

¹² Na prática, os pensamentos em caráter retrospectivo ou relativos ao momento da fala podem se entrecruzar. Estabelecer fronteiras definitivas entre eles não é objetivo deste trabalho. Para o momento, interessa destacar aspectos dos instrumentos *Lautes Erinnern* e *Lautes Denken* que os diferenciam dos demais.

estabelecidas no contexto específico (professor × aluno, entre alunos, professor × instituição) e reflexões com base em conceitos específicos (criatividade, por exemplo).

De acordo com depoimentos durante as gravações, constata-se que os professores em formação se sentiram à vontade para relatar suas dificuldades e percalços, experiências bem-sucedidas e constatações nos moldes da auto-observação, da autoanálise e autorreflexão que Kumaravadivelu (2012) propõe. Além disso, a facilidade em enviar áudios via WhatsApp contribuiu para que os professores discorressem sobre sua aula, sem maior demanda de tempo.

Nessa etapa do estudo, o tempo previsto e o procedimento adotado revelaram-se adequados, salvo no momento de envio dos relatos. Dois professores gravavam o áudio logo após encerramento da aula. Dessa forma, tinham uma percepção mais próxima e aguçada de tudo que haviam vivenciado em sala, fato que facilitava a retrospectiva, além de possibilitar o repensar sobre suas escolhas pedagógicas, questionando-se diante delas, como menciona o professor em formação (PF) 1: “*Quero esclarecer tudo, antes que esfrie...*” (PF1, 5 set. 2018: 10s)¹³.

O terceiro participante, por sua vez, enviava áudios após dois ou três dias. Em consequência disso, os relatos eram menos detalhados, pois muitos dos acontecimentos em sala não puderam ser retomados. Esse é um ponto a ser reforçado durante a pesquisa definitiva. Nota-se a importância de enviar o relato logo após a aula, quando as informações são ainda recentes e os pensamentos estão intensos.

De modo geral, os relatos revelam uma preocupação em entender o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e uma abertura para articular reflexão e ação pedagógica. Os PFs frisaram a necessidade de compartilhar as experiências, de expor seus desafios, dificuldades e inseguranças, além de rever suas ações. O PF1 comenta, em um dos áudios, sobre a necessidade de desabafar:

Não sei se esse é o foco da pesquisa, mas assim frustrações e medos do professor em geral ou só específicos para aula. Porque eu tenho umas coisas assim que eu queria dizer... (PF1, 10 set. 2018: 2 MIN)

Apesar de realizar o procedimento sem um protocolo ou orientações específicas a seguir, considero que os informantes não direcionaram os relatos somente a si mesmos, como uma conversa interna ou conversa para si (DASILVEIRA; SOUZA; GOMES 2010). Na

¹³ Para as unidades de tempo, considera-se *h* para horas, *min* para minutos e *s* para segundos. PF refere-se a professor em formação. Cada um dos participantes recebe o número correspondente: PF1, PF2, PF3.

verdade, deve-se levar em conta os sujeitos da pesquisa que, inseridos em seu meio social, com um propósito específico, preveem também um interlocutor.

Falar em voz alta eu acho que ajuda a repensar também sobre o que eu tô fazendo, no que dizer para você depois, assim que eu terminar. Então, eu já venho pensando durante. Tipo, “ah, isso é bem legal, eu vou comentar”. (PF2, 20 set. 2018: 3MIN)

Durante os relatos, os professores procuravam o diálogo com a pesquisadora, fosse por meio de questionamentos, fosse ao expressar o desejo de conversar sobre o assunto relatado.

Às vezes, é difícil ter essa sensibilidade de saber o que eles vão achar fácil e o que vão achar difícil. Isso acho que preciso exercitar um pouco mais porque – eu não sei se é por isso – mas eu comecei a aprender alemão, eu era muito pequena e não me lembro muito como é que eu aprendi alemão. [...] Não vejo muito essas dificuldades que eles têm às vezes... Eu preciso criar mais sensibilidade. Eu acho que isso vem com o tempo, né? (PF2, 10 set. 2018, áudio 2: 2 min 54s)

Angústias, desconfortos e inseguranças por parte do professor também fizeram parte do processo reflexivo durante o *Lautes Erinnern*, revelando a necessidade de expor o assunto, buscando alternativas e novos caminhos, ou simplesmente externar frustrações:

Eu acho que minhas aulas são muito repetitivas. A gente sempre corrige a Hausaufgaben primeiro... E eu nem percebo que faço isso. Por isso que eu tentei começar com uma música. Tipo, quebrou a tradicionalidade assim. Eu quero tentar fazer mais isso. Tipo, não seguir uma ordem. Eu acabo sem querer seguindo uma ordem. E acho que pra eles fica: “Ah, isso de novo. Ela não sabe dar aula diferente”. (PF2, 6 set. 2018, áudio 1: 1min 18s)

Além do caráter diagnóstico dessa fase da pesquisa, os relatos enviados em áudio e os dados obtidos nas entrevistas contribuíram para a seleção dos pontos a serem discutidos no *workshop* previsto como próximo passo, servindo como impulso para o trabalho conjunto.

Na terceira etapa do piloto, a discussão em torno do conceito da criatividade local explorado no *workshop* não se resumiu em distinguir entre ser ou não ser criativo. Longe da pretensão de “ensinar” a criatividade, o intuito foi promover o debate e incentivar a abertura e a flexibilidade, para sair de modelos preconcebidos e desvencilhar-se do livro didático e de tópicos gramaticais como linha a ser seguida, explorando a questão da criatividade em seu espaço e as implicações de suas escolhas pedagógicas nas aulas de ALE.

Com base nos áudios recebidos e na entrevista inicial, constatou-se a necessidade de abordar os aspectos envolvidos no planejamento e na elaboração das sequências didáticas sob a perspectiva proposta, bem como de oferecer espaço para os licenciandos

exporem seus anseios e ameaças encontradas ao longo da experiência do piloto e durante a formação como um todo.

Na etapa seguinte, os professores em formação planejaram as sequências didáticas com base nos impulsos recebidos e as colocaram em prática. Durante a aplicação das sequências (fase 4), os PFs enviaram áudios relatando a experiência em detalhes ao final de cada aula. Devo mencionar que todos se envolveram com o projeto, trocaram informações entre si e experimentaram novos caminhos.

Eu já tinha preparado mapas, assim, eu peguei vários estados da Alemanha, eu peguei Áustria, Suíça e Liechtenstein. [...] Eu distribuí esses mapas, eles tinham que desenhar em cima desses mapas, fazer um clima. Eu falei que se possível fazer um clima bem maluco [...]. E que eles iam alertar os colegas, fazer como se eles fossem meteorologistas em Fernsehen. E foi muito legal, eles se divertiram muito. Eles usaram tudo o que eles já sabiam sobre o tema Wetter. E foi ótimo. Deu para ver que eles estavam se divertindo muito... Foi muito engraçado. A apresentação foi muito mais longa do que eu tinha pedido. [...] Eles falaram para caramba. Eu fiquei bem impressionada... (PF2, 9 out. 2018, áudio 4: 50s)

Depois disso, fiz aquele joguinho com a latinha. Eu coloquei um objeto dentro [...] para tentar adivinhar o que era. Eles tinham que formar perguntas e eu só podia responder com ja oder nein. [...] Eles iam perguntando se era metal, se era de plástico... Eu acho que eles gostaram bastante dessa dinâmica. [...] Deixa eles curiosos, faz com que eles participem mais das aulas. (PF3, 10 out. 2018, áudio 1: 30s)

Nesse trabalho conjunto, constatamos que se somos capazes de derrubar defesas e de trabalhar com flexibilidade; se estamos abertos para conhecer novas perspectivas, podemos analisar, fazer escolhas e criar nosso estilo próprio, que é único, mas não imutável. A título de exemplo, um dos professores iniciou o estudo piloto expondo sobre sua dificuldade em pensar no planejamento da aula sem partir de tópicos gramaticais. Nas transcrições seguintes, apresento sua posição em três momentos do piloto: na entrevista, no *workshop* e culminando com o relato sobre a aplicação da sequência didática, elaborada com base nos impulsos e na troca com os colegas durante o encontro presencial:

O problema é que eu não consigo dar aula sem gramática... Eu entrei em Metodologia¹⁴ acreditando... Tem que ser com gramática sim. Até porque eu só consigo ensinar com gramática... Mas agora eu já tô no nível que tem que ser muito mais... outras coisas... E um mínimo de gramática... E eu vou ter que me adaptar para conseguir fazer isso. (PF1, 10 set. 2018, áudio 1: 10min)

Eu tenho uma dificuldade enorme de pensar sem gramática. [...] Eles [alunos] não vão conseguir falar disso sem saber o que é. (PF1, 5 out. 2018: 02h26min)

*Na verdade, a gente já começou a planejar no próprio minicurso, no *workshop* ali. [...] Tá, vamos deixar a gramática de lado. Olha nessa Lektion aqui, o que a partir dessa*

¹⁴ Disciplina oferecida na licenciatura como preparação para estágio no último ano da graduação.

Lektion aqui eles precisam aprender, o que eles precisam ser capaz de...? Isso faz a diferença. (PF1, 10 nov. 2018: 9min 21s)

Após os relatos sobre a aplicação das sequências didáticas nos moldes do instrumento de *Lautes Erinnern*, organizei um último encontro ao final do processo para uma conversa individual com cada professor em formação. Nessa ocasião, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas. Esse último procedimento envolve os atores no processo de pesquisa, retomando importantes aspectos do processo e possibilitando a validação comunicativa (FLICK 2009: 346) dos dados levantados ao longo do percurso.

Eu acho que também essa questão do livro é porque eu tô começando ainda e não sou tão preparada, então eu me apoio muito no livro. E agora estou vendo que eu posso me soltar... O anseio é em breve, talvez, quem sabe, nem precisar do apoio. Só assim, deixar... Como eu falei, essa criatividade tá indo mais automática. [...] No começo, era bem mais difícil. Acho que, por isso, no começo eu demorei três horas para fazer uma folhinha dessas. E na próxima, eu fiz em quinze minutos. Fluiu mais, assim... Foi com menos esforço. [...] Não tá totalmente vencido ainda... (PF2, 17 out. 2018: 11min)

Considerando os dados levantados neste estudo, parece ser relevante iniciar um debate profundo de cunho didático-pedagógico já nos primeiros semestres do curso de licenciatura. Tal iniciativa possibilitaria o enfrentamento de questões metodológicas desde o início da formação. Com efeito, essas questões esbarram em estruturas institucionais e curriculares e devem ser esmiuçadas durante a pesquisa de doutorado. Para o momento, pode-se afirmar que tal experiência possibilitou a análise e a verificação do percurso metodológico e sua adequação aos propósitos da pesquisa futura.

Para a realização da coleta de dados verbais, foram explorados espaços de abertura e de estruturação (FLICK 2009: 194). Os relatos fluíram de forma mais aberta, sem uma estrutura específica, oferecendo mais espaço ao informante. Já nas entrevistas semiestruturadas, houve o “direcionamento temático” (FLICK 2009: 194), o tratamento de aspectos específicos de forma mais direta. Nesse processo, é preciso considerar que, para alguns, “a reconstrução de suas teorias subjetivas é um procedimento totalmente estranho, enquanto outros não têm problema em se envolver na situação” (FLICK 2009: 195). Constatei situação semelhante com PF3, que enviava áudios mais curtos com certa irregularidade, revelando dificuldades em expor suas retrospectivas. Daí as vantagens de utilizar diferentes instrumentos de coleta, para captar informações complementares por outros meios.

Todavia, de modo geral, os procedimentos *Lautes Erinnern* e *Lautes Denken* provocaram a reflexão e a retomada dos acontecimentos em sala de maneira mais livre. Assim, o professor em formação poderia abordar assuntos diversos, desde uma

experiência bem-sucedida até sensações de fracasso e bloqueios no dia a dia. A meu ver, espaços para elicitare seus pensamentos, conflitos e anseios devem ser incentivados, sem submeter os relatos a julgamentos como certo ou errado, mas fomentando a reflexão crítica, a discussão e a busca de soluções em conjunto para os desafios encontrados.

O recorte do trabalho apresentado revela um panorama do planejamento da pesquisa e traz algumas ponderações acerca do estudo piloto realizado. Nesse processo, não ambicionei lançar-me à pesquisa com o olhar de um especialista. Pelo contrário, posso assegurar que quem mais aprendeu nesse percurso foi a própria pesquisadora. A cada nova fase do estudo, a cada áudio recebido e a cada encontro com os professores em formação, fui surpreendida por novas questões, ponderações, ideias e análises críticas.

Durante o trabalho conjunto, a dedicação e o desejo de aprimorar-se em busca de novos caminhos e de novas experimentações estiveram presentes. Essa constante busca é exatamente o motor para impulsionar a criatividade local.

5 Considerações finais

Neste artigo, discorreu-se sobre a experiência de condução do estudo piloto para a pesquisa de doutorado acerca do estímulo à criatividade local. Por meio desse estudo, buscou-se verificar se os procedimentos metodológicos e as ações definidas para cada fase foram adequados aos propósitos da pesquisa.

Para tanto, a coleta de dados foi realizada em diferentes etapas com o intuito de encorajar e registrar a reflexão pedagógica dos PFs. Na fase inicial, a investigação partiu das entrevistas semiestruturadas e dos relatos retrospectivos (*Lautes Erinnern*) sobre as aulas. Com base nesse levantamento, foi organizado um encontro presencial em forma de *workshop* com os participantes da pesquisa. Após impulsos recebidos durante o encontro, os professores em formação elaboraram e aplicaram as sequências didáticas com enfoque no fomento à criatividade local. Essa experiência de aplicação das sequências foi relatada nos moldes do instrumento *Lautes Erinnern* da fase inicial. Ao final, pesquisadora e professores em formação encontraram-se mais uma vez para uma conversa individual.

Sem interferir diretamente nos processos de planejamento e na aplicação das sequências didáticas, foi possível acompanhar, com base nos relatos, como os professores identificaram problemas, como geraram suas próprias teorias e partiram para a ação ao longo do percurso. Por meio desses relatos retrospectivos e espontâneos, foi cedido ao

professor o espaço para se manifestar livremente, sem pré-julgamentos ou controle específico.

Os métodos combinados mediante a triangulação complementaram-se, permitindo observar por meio das várias perspectivas o conjunto do processo analisado. Com base nos dados coletados do piloto, conclui-se que os procedimentos promoveram o diálogo, a troca de experiências, o olhar para o contexto local e o questionamento diante de grandes verdades, revelando-se adequados para incentivar a reflexão dos participantes e, por conseguinte, para impulsionar a criatividade.

Partindo das premissas de Kumaravadivelu (2012) e de seu modelo Kards, bem como considerando os dados coletados por meio dos métodos introspectivos aplicados no piloto, constata-se que a promoção desses espaços é urgente na formação inicial. Diante da complexidade do ensino e da aprendizagem de LE, envolvendo suas demandas locais e globais, deve-se permitir que as vozes dos professores em formação venham à tona e participem desse grande diálogo. Assim, podemos encorajar a reflexão crítica e a ação criativa no ensino de ALE. Em espaços como esse, de incentivo ao diálogo sobre a geração de teorias próprias no contexto local, a ação criativa tem solo fértil.

Além da revisão das medidas a serem tomadas em cada etapa e da avaliação dos métodos de coleta de dados, o estudo piloto permitiu ainda avaliar o tempo necessário para realizar cada um dos procedimentos para a pesquisa futura. De maneira geral, a organização das ações ao longo do tempo previsto revelou-se adequada. Será necessário, porém, assinalar a importância de enviar os áudios logo após as aulas ministradas, como forma de evitar o esquecimento das experiências vivenciadas em sala, aproveitando o momento em que esses eventos estão próximos e latentes.

Encerramos o piloto com a aspiração de, ao lidar com desafios diários, procurar alternativas e possibilidades de ação diante dos obstáculos, em conjunto e a partir de nossos diferentes lugares, sem almejar respostas prontas. Como Celani (2010: 140) aponta, é fundamental “nunca se dar por satisfeito em relação ao que possa parecer uma resposta para uma questão intrigante”. Com essa postura inquiridora, retomamos a abordagem reflexiva sob o ponto de vista de um trabalho conjunto, ativo, e “que tem lugar quando são criadas condições para isso” (CELANI 2002: 27).

Desse modo, é fundamental continuar o processo de “confusão”, nas palavras de Schön (1992: 85), e de questionamentos, sem esperar que encontremos o todo completo e único ou universal. A busca por alternativas, a realização de projetos coletivos e a

problematização da prática na própria esfera de ensino e em conjunto com a universidade são cruciais para esse movimento. Nessa dinâmica, todos estão envolvidos: professores, alunos, esferas de ensino e sociedade. E todos convivem com a instabilidade e a impossibilidade de uma única verdade, cercados por diferentes perspectivas, vozes, crenças e percepções na contingência de nosso momento.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, jan. 1996, p. 11-42. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- AGUADO, K. Triangulation. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014, p. 47-56.
- ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 23, 2007, p. 45-49. Número especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- ALENCAR, E. M. L. S. Como desenvolver o potencial criador. 10.^a Edição. Petrópolis. Editora Vozes, 2004.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 19, n. 1, 2003, p. 1-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004, p. 105-110. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000100013. Acesso em: 17 jan. 2019.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 24, n. 1, 2008, p. 59-65. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000100007>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 2, 2010, p. 201-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n2/a11v15n2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-92. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

- BAILER, C.; TOMITCH, L. M. B.; D'ELY, R. C. S. F. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 24, 2011, p. 129-146. .
- BROWN, J. D. Research methods for applied linguistics: scope, characteristics, and standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (org.). *Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004, p. 476-500.
- CELANI, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008, p. 23-44.
- CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009, p. 9-12.
- CELANI, M. A. A.. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 1, p. 129-140
- CORACINI, M. J. A abordagem reflexiva na formação de professores de línguas. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 305-325.
- COLOGNESE, S.; MÉLO, J. A técnica de entrevista na pesquisa social. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, 1998, p. 145-159.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins, 1996.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. A systems perspective on creativity. In: HENRY, J. *Creative management and development*. London: Sage Publications, 2006, p.3-17.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Teoria do flow, pesquisa e aplicações. *ComCiência*, Campinas, n. 161, 2014, p. 1-6. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542014000700010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 maio 2019.
- DANN, H.-D. Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung- und Lehrerbildung*, Zürich, v. 7, n. 2, 1989, p. 247-254.
- DASILVEIRA, A. C.; SOUZA, M. L.; GOMES, W. B. “Falar com seus botões”: pelos meandros teóricos e empíricos das relações entre conversa interna, reflexividade e self. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 15, n. 3, 2010, p. 223-231.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução: Lígia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIMENEZ, K. M. P.; MATEUS, E. Rompendo barreiras em um projeto de aprendizagem sem fronteiras. In: TELLES, J. A. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009, p. 113-135.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

- HU, A. *Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie*. Tübingen: Gunter Narr, 2001.
- HEINE, L. Introspektion. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014, p. 123-135
- HEINE, L.; SCHRAMM, K. Introspektion. In: CASPARI, D.; KLIPPEL, F.; LEGUTKE, M.; SCHRAMM, K. (org.). *Handbuch Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 2016, p. 173-181.
- HERZIG, K.; BIEDERMANN, A.; PEUSCHEL, K.; WILKE, V.; WUCHERPFENNIG, N. Zielgruppenorientierung zwischen Standardisierung und Differenzierung: DaF an lateinamerikanischen Hochschulen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Göttingen, v. 42, n. 6, 2015, p. 591-627. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2015-0606>. Acesso em: 19 set. 2019.
- KNORR, P.; SCHRAMM, K. Datenerhebung durch Lautes Denken und Lautes Erinnern in der fremdsprachendidaktischen Empirie: Grundlagenbeitrag. In: DOFF, S. (org.). *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2012, p. 184-201.
- KONRAD, K. Lautes Denken. In: MEY, G.; MRUCK, K. (org.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 2010, p. 476-490.
- KRAMSCH, C. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. *The Modern Language Journal*, Monterey, v. 98, n. 1, 2014, p. 296-311.
- KUMARAVADIVELU, B. *The postmethod condition: (e)merging strategies for second-foreign language teaching*. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethodpedagogy. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 35, 2001, p. 537-60.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006a.
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, 2006b, p. 10 – 25.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.129-148
- KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York: Routledge, 2012.
- MACKEY, A.; GASS, S. *Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.
- MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Anais do II Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa qualitativa em debate*, Bauru: USC, 2004, p. 1-10. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.
- PIMENTA, S. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.12-52.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 149-167.

- ROGERS, C. R. *Liberdade para aprender*. Tradução: Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- RIEMER, C. Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMIEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014, p.15-51.
- SCHMELTER, L. Gütekriterien. In: SETTINIERI, J.; DEMIRKAYA, S.; FELDMIEIER, A.; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, N.; RIEMER, C. (org.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 2014, p. 33-46.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
- SCHEELE, B.; GROEBEN, N. *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT), konsuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flußdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen: Francke, 1988.
- UPHOFF, D. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269293>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- UPHOFF, D. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 8, n. 3, set. 2019, p. 112-130. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1467>. Acesso em: 12 out. 2019.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas*, v. 5, 2001, p. 153-160.
- ZACCARON, R.; D'ELY, R. C. S.; XHAF AJ, D. C. P. Estudo piloto: um processo importante de adaptação e refinamento para uma pesquisa quase experimental em aquisição de L2. *Revista do Gelne*, Natal, v. 20, n. 1, jun. 2018, p. 30-41. Disponível: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2018v20n1ID13201>. Acesso em: 7 fev. 2020.
- ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 220, 1992, p. 44-49.

Recebido em 18 de outubro de 2019

Aceito em 6 de dezembro de 2019

Das Betrachten des Übersetzungsprozesses: primäre Ergebnisse einer Fallstudie in Leipzig

[Observation of the translation process: initial results of a case study
carried out in Leipzig]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372340140>

Luciane Leipnitz¹

Minka Beate Pickbrenner²

Abstract: A case study was carried out in 2018 in Leipzig, resulting in a research on the translation competence of undergraduate students that followed the PACTE Group's methodology (2003, 2008, 2011B, among others). Data were collected for comparison with some studies developed in Brazil (LIPARINI CAMPOS & LEIPNITZ, 2017; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ & BRAGA, 2017; LIPARINI CAMPOS, BRAGA & LEIPNITZ, 2015). The study comprised the translation of a specialized text (around 200 words) into the students' mother language. Online texts of medical journals in three languages (German, English and Portuguese) were selected. Twenty-three study participants translated the source texts into their respective mother languages (German, English, Spanish or Portuguese) and answered three questionnaires (about their translator's profile, conceptions on translation, and translation problems). These different methodologies of analysis were evaluated with triangulation, thus investigating the translation process of students in training. Data from this case study conducted at the Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT - Institute of Applied Linguistics and Tradutology), in Leipzig, were collated with those studies accomplished in Brazil, with the aim of qualifying translation didactics in undergraduate courses. The initial results of this case study are shown and discussed here

Keywords: translation process; translation competence; didactics of translation.

Resumo: Durante um período de estudos em Leipzig em 2018 foi desenvolvida uma pesquisa sobre a competência tradutória de estudantes. A pesquisa foi conduzida de acordo com as metodologias do Grupo PACTE (2003, 2008, 2011b, dentre outros) e foram levantados dados para uma análise comparativa com pesquisa desenvolvida no Brasil (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ 2017; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017; LIPARINI CAMPOS, BRAGA, LEIPNITZ 2015). O estudo compreendeu a tradução de um texto especializado curto (cerca de 200 palavras) para a língua materna. Foram escolhidos textos de revistas médicas disponíveis online em três línguas de partida (alemão, inglês e português). Os 23 participantes do estudo traduziram o texto de

¹ Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Mediações Interculturais, Cidade Universitária, Campus I, Conjunto Humanístico, Bloco A, João Pessoa, PB, 58051-900, Brasil. E-mail: luciane.leipnitz@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7425-2089

² Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo, Departamento de Promoção Comercial e Assuntos Internacionais, Av. Borges de Medeiros, 1.501, Centro Histórico, Porto Alegre, RS, 90119-900, Brasil. E-mail: minkapick@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3757-1312



partida para suas línguas maternas (alemão, inglês, espanhol e português) e responderam a três questionários (sobre o perfil do tradutor, sobre a sua concepção sobre tradução e sobre os problemas tradutórios). As diferentes metodologias de análise serão avaliadas em triangulação, visando investigar o processo tradutório de estudantes em formação. Os dados desse estudo de caso no Instituto de Linguística Aplicada e Tradutologia (IALT) em Leipzig serão contrastados com o estudo realizado no Brasil com o objetivo de qualificar a didática da tradução nos cursos de graduação. Serão apresentados e discutidos aqui os resultados iniciais desse estudo de caso.

Palavras-chave: processo tradutório; competência tradutória; didática da tradução.

Zusammenfassung: Während eines Forschungsaufenthalts in Leipzig 2018 wurde eine Studie über die Übersetzungskompetenz von StudentInnen entwickelt. Die Forschung wurde nach den Methoden der PACTE-Gruppe (2003, 2008, 2011B, u.a.) durchgeführt, indem Daten für eine komparative Analyse mit Ergebnissen einer Studie, die in Brasilien entwickelt wurde (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ 2017; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017; LIPARINI CAMPOS, BRAGA, LEIPNITZ 2015), erhoben wurden. Die Studie bestand aus der Übersetzung eines kurzen Fachtextes (mit ca. 200 Wörtern) in die Muttersprache. Es wurden Texte aus medizinischen Online-Fachzeitschriften in drei verschiedenen Ausgangssprachen (Deutsch, Englisch und Portugiesisch) ausgewählt. Die 23 TeilnehmerInnen des Experimentes haben den Ausgangstext in ihre Muttersprache (Deutsch, Englisch, Portugiesisch oder Spanisch) übersetzt. Außerdem wurden drei Fragebögen über das Profil der ÜbersetzerInnen, über die Übersetzungskonzeption der ÜbersetzerInnen und über die Übersetzungsprobleme beantwortet. Die verschiedenen Analysemethoden sollen durch Triangulation bewertet werden, um den Übersetzungsprozess der StudentInnen in der Ausbildung zu untersuchen. Die Daten dieser Fallstudie am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT) in Leipzig sollen mit den Ergebnissen der Studie in Brasilien kontrastiert werden, um zur Verbesserung der Übersetzungsdidaktik in Übersetzungsstudiengängen beizutragen. In diesem Artikel werden zunächst primäre Ergebnisse der Fallstudie präsentiert und diskutiert.

Stichwörter: Übersetzungsprozess; Übersetzungskompetenz; Übersetzungsdidaktik.

1 Einleitung

Während eines Forschungsaufenthalts am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT) in Leipzig 2018 wurde eine Studie zur die Übersetzungskompetenz von StudentInnen, künftigen ÜbersetzerInnen, entwickelt. Mit dieser Forschung, die nach den Methoden der Studien der PACTE³-Gruppe (2003, 2008, 2011b, u.a.) durchgeführt wurde, wurden neue Daten erhoben, um eine komparative Analyse mit einer Studie in Brasilien (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ 2017; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017; LIPARINI CAMPOS, BRAGA, LEIPNITZ 2015) zu realisieren.

³ PACTE (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació) ist der Name einer Forschungsgruppe der Autonomen Universität Barcelona, die seit 1997 empirische und experimentelle Studien über die Aneignung von Übersetzungskompetenz entwickelt. Für weitere Informationen siehe <<http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>> (17/09/2019).

Um den Übersetzungsprozess der StudentInnen in der Ausbildung zu untersuchen, wurden die Daten beider Studien – in Brasilien 2014-2016 und in Deutschland 2018 – anhand der Verwendung von unterschiedlichen Methoden erhoben. Die Ergebnisse der komparativen Analyse dieser Studien sollen den ForscherInnen (DozentInnen und ProfessorInnen an den Universitäten) neue Arbeitsperspektiven in Richtung auf eine qualifiziertere Ausbildung der ÜbersetzerInnen bieten.

Schon seit mehr als 20 Jahren werden Studien über den Übersetzungsprozess an unterschiedlichen Forschungszentren (vgl. u. a. PACTE 2003, 2008, 2011b; GONÇALVES 2003, 2005, 2015; GÖPFERICH 2008, 2009) entwickelt. Aus einer neuen Perspektive in *Translation Studies* betrachten die ForscherInnen nicht nur das Übersetzungsprodukt, sondern die Übersetzung als einen Prozess, der durch die Benutzung von unterschiedlichen Forschungsmethoden und modernen Softwares untersucht werden soll. Anhand der Datentriangulation bieten neue Technologien (z.B. Schreib-Logging-Software, Screen-Recording-Software, Eye-Trackers, u.a.) effizientere Analysen und eine solidere Basis für Diskussionen über Forschungsergebnisse. Mithilfe von modernen Studien über die Entwicklung der Übersetzungskompetenz versuchen ForscherInnen, neue und effizientere Methoden für die Ausbildung als ÜbersetzerInnen in verschiedenen Universitäten zu entwickeln. Die Ergebnisse solcher Forschungen sollen die Didaktik in den Übersetzungsstudiengängen verbessern, um kompetentere ÜbersetzerInnen auszubilden.

Mit diesem Ziel haben ForscherInnen an der Universität in João Pessoa (Brasilien) eine longitudinale Studie (2014-2016) entwickelt. In drei verschiedenen Semestern wurde der Übersetzungsprozess der StudentInnen im Studiengang „Bacharelado em Tradução“ anhand drei verschiedener Übersetzungsaufgaben und unter unterschiedlichen Betrachtungsmitteln untersucht. Die ForscherInnen, DozentInnen im erwähnten Studiengang, bezweckten damit, die Inhalte im Studienplan effizienter zu gestalten, die Autonomie der StudentInnen zu entwickeln und qualifiziertere ÜbersetzerInnen auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

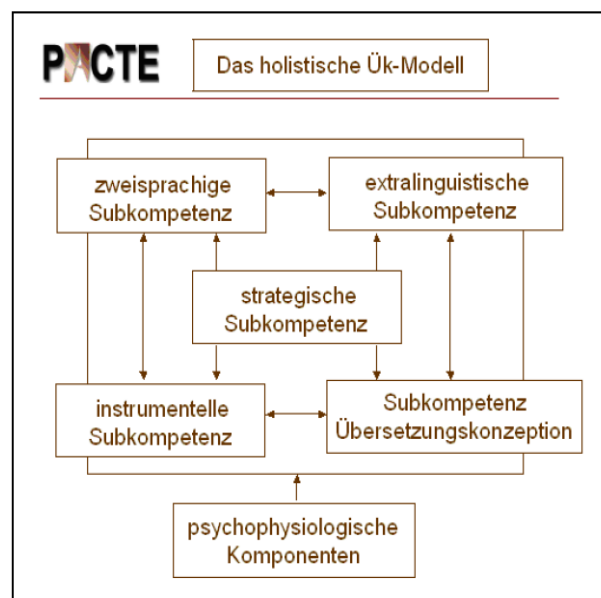
Die Fallstudie in Leipzig, deren Daten mit den Ergebnissen der Studie in Brasilien kontrastiert werden sollen, wurde 2018 am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT) durchgeführt. Im Folgenden werden die primären Ergebnisse der Fallstudie in Leipzig präsentiert und diskutiert.

2 Das Forschungsprojekt in Brasilien

Übersetzung ist laut der PACTE-Gruppe (2003) ein kommunikativer Vorgang und Übersetzungskompetenz ein Erkenntnisssystem der zugrundeliegenden und nötigen Fähigkeiten, um Übersetzungsaufgaben auszuführen. Um Forschungen über den Erwerb von Übersetzungskompetenz durchzuführen, hat die Forschungsgruppe das Übersetzungskompetenz-Modell (ÜK-Modell) (PACTE 2003) entwickelt.

Das ÜK-Modell (PACTE 2003) besteht aus psychophysiologischen Komponenten und fünf Subkompetenzen: (1) der zweisprachigen Subkompetenz, (2) der extralinguistischen Subkompetenz, (3) der Übersetzungskonzeption, (4) der instrumentellen Subkompetenz und (5) der strategischen Subkompetenz.

Abb. 1: Holistisches Übersetzungskompetenz-Modell (vgl. PACTE 2003)



Nach den Studien der PACTE-Gruppe sind die zweisprachigen und extralinguistischen Subkompetenzen keine spezifischen Kompetenzen der ÜbersetzerInnen, sondern allgemeine Kompetenzen mehrsprachiger/zweisprachiger Menschen (HURTADO ALBIR 2005). Die psychophysiologischen Komponenten gehören zu den Expert-Kenntnissen beim Übersetzen (HURTADO ALBIR 2005). Die instrumentellen und strategischen Subkompetenzen und die Übersetzungskonzeption sind

andererseits spezifische Subkompetenzen der ÜbersetzerInnen, die nur im Übersetzungsprozess identifiziert werden können.

Um die Übersetzungsdidaktik im Studiengang „Bacharelado em Tradução“⁴ an der Bundesuniversität in João Pessoa (UFPB⁵) qualitativ zu verbessern, wurde eine longitudinale Studie über die Übersetzungskompetenz der StudentInnen im Laufe des Studiengangs durchgeführt. Das Forschungsprojekt „Die Übersetzungskompetenz und Ausbildung der ÜbersetzerInnen: die Entwicklung der spezifischen Subkompetenzen der ÜbersetzerInnen“ (Prof. Dra. Tania Liparini Campos mit Unterstützung des CNPq 485158/203-2) wurde nach den Forschungsergebnissen der PACTE-Gruppe im Studiengang (2014-2016) in verschiedenen Semestern durchgeführt: am Anfang, in der Mitte und am Ende der Ausbildung. Nach der Datenerhebung haben die ForscherInnen anhand der Ergebnisse die Übersetzungskonzeption dieser StudentInnen untersucht (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ 2017; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017; LIPARINI CAMPOS, BRAGA, LEIPNITZ 2015).

Für die Datenerhebung wurden von den StudentInnen drei verschiedene kurze Texte (ca. 200 Wörter) übersetzt. Die Übersetzungsaufgaben wurden im Computerraum unter Benutzung der Softwares *Translog*⁶ und *Camtasia Studio*⁷ durchgeführt. Mit den Softwares wurde der Übersetzungsprozess während der Lösung einer Übersetzungsaufgabe untersucht. Die ForschungsteilnehmerInnen haben zusätzlich drei verschiedene Fragebögen (über das Profil der ÜbersetzerIn, über die Übersetzungskonzeption und über die Übersetzungsprobleme/-schwierigkeiten beim Übersetzen) beantwortet.

Der Fragebogen „Profil der ÜbersetzerInnen“ enthielt persönliche Fragen, wie z.B. Alter der StudentInnen, Semester im Studiengang, Sprachkenntnisniveau, Auslandsaufenthalt, berufliche Erfahrung, usw. Laut der Antworten waren die TeilnehmerInnen der Studie in João Pessoa zwischen 19 und 31 Jahre alt und nur ein(e) StudentIn hatte bereits einen anderen Studiengang (Jura) abgeschlossen. Die TeilnehmerInnen nannten sich „kompetent“ und „wenig kompetent“ in Englisch, ihrer ersten Fremdsprache im Studiengang, und nur eine StudentIn informierte, sie hätte zwei

⁴ Curso de Bacharelado em Tradução (UFPB) <<http://www.cchla.ufpb.br/ctrad/>> (22/11/2019).

⁵ Universidade Federal da Paraíba (UFPB) <<https://ufpb.br/>> (17/09/2019).

⁶ <<https://sites.google.com/site/centretranslationinnovation/translog-ii>> (17/09/2019).

⁷ <<https://www.techsmith.com/video-editor.html>> (17/09/2019).

Monate in Kanada gelebt. Alle TeilnehmerInnen berichteten, sie hätten noch keine andere berufliche Erfahrung.

Die Methoden der PACTE-Gruppe (2005a, 2005b, 2008) gehen davon aus, dass die Entwicklung jeder Übersetzungssubkompetenz durch spezifische Variablen (u.a. den Entscheidungsfindungsprozess und die Identifizierung der Übersetzungsprobleme) und durch unterschiedliche Mittel (Fragebögen, Softwares, Lautprotokolle, usw.) untersucht werden muss. Alle Variablen sollen mit der Bewertung der Textproduktionen beim Übersetzen (Datentriangulation) verglichen werden.

Mithilfe eines Fragebogens über die Übersetzungskennnisse können die ForscherInnen das Übersetzungskonzept der ÜbersetzerInnen als dynamisch oder statisch auswerten. Laut der Ergebnisse der Studie von PACTE (2011b) zeigen die ÜbersetzerInnen ein statisches Übersetzungskonzept, wenn sie die Übersetzungsaufgabe als einen sprachlichen Prozess wahrnehmen. Am wichtigsten in der Zieltextproduktion dieser ÜbersetzerInnen sind die strukturellen Aspekte des Textes. Wenn die ÜbersetzerInnen die Übersetzungsaufgabe als eine textuelle, kommunikative und funktionelle Aktivität verstehen, zeigen sie ein dynamisches Übersetzungskonzept.

Die Studien von PACTE (2008) zeigten, dass sich die Äußerungen der ÜbersetzerInnen durch dynamische Konzepte und die der SprachlehrerInnen durch statische Konzepte bezeichnen lassen können. Laut den PACTE-ForscherInnen standen diese Ergebnisse im Einklang mit den unterschiedlichen Ausbildungen der TeilnehmerInnen.

Die Entwicklung der Übersetzungskompetenz ist ein nicht linearer und dynamischer Prozess (PACTE 2000), der sich von der Vorkompetenz zur Übersetzungskompetenz entwickelt und durch die Variablen Dynamischer Index und Kohärenz-Koeffizient gemessen werden kann. Der Dynamische Index pendelt zwischen -1 und +1. Je näher der Index bei -1 liegt, desto statischer ist das Übersetzungskonzept, je näher er bei +1 liegt, desto dynamischer ist das Übersetzungskonzept. Ein Index gegen Null bedeutet Ambivalenz im Übersetzungskonzept. Für den Kohärenz-Koeffizienten gelten die Werte 0, 0,5 und 1,0. Der 1,0 Koeffizient bedeutet ein konsistenteres Übersetzungskonzept, der Null-Koeffizient bedeutet ein inkonsistentes Übersetzungskonzept.

Den Daten der Forschung in João Pessoa gemäß zeigten die StudentInnen am Anfang des Studiengangs, der ersten Phase der Forschung (2014), eine gering entwickelte Übersetzungskompetenz und ein pendelndes Übersetzungskonzept (zwischen statisch und dynamisch).

In der zweiten Phase der Forschung (2015) zeigten sie ein dynamischeres Übersetzungskonzept, d.h., dass durch den Besuch von Lehrveranstaltungen in einem Zeitraum von 20 Monaten eine Entwicklung der Übersetzungskonzeption der StudentInnen beobachtet wurde (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ 2017).

Tab.1: Dynamischer Index und Kohärenz-Koeffizient nach der Übersetzungskonzeption der StudentInnen im Vergleich in den beiden Phasen der Studie in Brasilien (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ 2017)⁸

	Erste Phase der Studie (2014)	Zweite Phase der Studie (2015)
Durchschnittlicher Dynamischer Index	0,05	0,4
Durchschnittlicher Kohärenz-Koeffizient	0,25	0,38

Die Ergebnisse der Forschung in Brasilien werden noch mit weiteren Experimenten und TeilnehmerInnen konfrontiert. In dem Zeitraum von 2014-2015 zeigten aber die schon systematisierten Ergebnisse einen sichtbaren Fortschritt der Übersetzungskonzeption der StudentInnen im Studiengang in João Pessoa.

3 Die Studie in Leipzig

Im Sommersemester 2018 wurde am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie an der Universität in Leipzig eine neue Fallstudie zur Übersetzungskompetenz der StudentInnen durchgeführt. Mit dieser neuen Forschung, die nach der Methode der Studie in Brasilien strukturiert wurde, wird beabsichtigt, eine kontrastive Analyse der Daten von beiden Studien – in Brasilien und in Deutschland – durchzuführen. Durch die Erhebung der Daten zu den Ähnlichkeiten und Unterschieden

⁸ Diese und alle weiteren Tabellen wurden von den Autorinnen selbst erstellt.

bezüglich der Profile und Übersetzungskennnisse der StudentInnen in unterschiedlichen Übersetzungsstudiengängen hat diese kontrastive Studie als Ziel, die Grundlagen für eine qualifiziertere Ausbildung aufzubauen.

3.1 Methode der Studie und Reihenfolge der Aufgaben

In der organisatorischen Phase der Forschung in Leipzig wurden im Mai 2018 die in Brasilien verwendeten drei Fragebögen ins Deutsche übersetzt.

Die StudentInnen wurden während der akademischen Aktivitäten (Vorlesungen, Seminare und Übungspraxis) des Sommersemesters 2018 zur Teilnahme an der Studie eingeladen. Die Aufgabe der Studie in Leipzig bestand aus der Übersetzung von einem kurzen Fachtext (mit ca. 200 Wörtern) in die Muttersprache. Es wurden Texte aus medizinischen Online-Fachzeitschriften in drei verschiedenen Ausgangssprachen (Deutsch, Englisch und Portugiesisch) ausgewählt.

Im Vergleich zur Forschung an der Bundesuniversität in Brasilien hatte die Ausweitung der Studie in Deutschland den Vorsatz, eine kontrastive Analyse der Sprachen mittels der Aufnahme von zusätzlichen Sprachpaaren durchzuführen. Als gemeinsames Ziel hatten beide Studien die Übersetzung der vorgeschlagenen Texte in die Muttersprache der ÜbersetzerInnen.

Für die Übersetzungsaufgabe wurde die Software *Translog* in den PCs der Computerräume heruntergeladen⁹. Die Software bietet den ForscherInnen die Registerprotokolle der Tastatur- und Mausbewegungen beim Übersetzen, die mit den anderen Daten der Forschung (Fragebögen und Textproduktionen beim Übersetzen) konfrontiert werden sollen¹⁰.

In den drei Tagen der Studie in Leipzig nahmen 23 StudentInnen an der Forschung teil. Die verschiedenen Sprachpaare der TeilnehmerInnen und die Benutzung oder nicht der Software werden in der folgenden Tabelle dargestellt:

⁹ Technische Schwierigkeiten haben die Benutzung der Software Camtasia für die Studie in Leipzig verhindert.

¹⁰ Wegen technischer Probleme wurde die Software *Translog* nur zwei Tage bei den Experimenten benutzt. In der Systematisierung der Ergebnisse sollte diese Tatsache in Betracht gezogen werden. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (mit und ohne Software-Benutzung) können auch interessante kontrastierende Daten zeigen.

Tab.2: Anzahl der TeilnehmerInnen, Sprachpaare und Software-Benutzungsgruppe

Mit <i>Translog</i>	Ohne <i>Translog</i>	Gesamte TN
05 EN-DE	11 EN-DE	16 EN-DE
02 DE-ES	01 EN-ES	03 DE/EN-ES
02 PT-DE		02 PT-DE
01 DE-PT		01 DE-PT
01 DE-EN		01 DE-EN
11 TN	12 TN	23 TN

Die Daten in Tabelle 2 zeigen, dass insgesamt 18 StudentInnen die Ausgangstexte ins Deutsche übersetzt haben (16 vom Englischen und 2 vom Portugiesischen). Drei StudentInnen haben die Texte ins Spanische übersetzt (2 vom Deutschen und 1 vom Englischen), 1 StudentIn hat den Text vom Deutschen ins Portugiesische übersetzt und 1 StudentIn hat den Ausgangstext vom Deutschen ins Englische übersetzt. Insgesamt haben 11 TeilnehmerInnen die Software *Translog* benutzt und 12 StudentInnen haben die Übersetzungsaufgabe ohne *Translog* ausgeführt.

3.1.1 Die Übersetzungstexte

In der Studie in Brasilien wurden drei verschiedene kurze Texte für jede Phase der Forschung ausgewählt – eine Zusammenfassung eines Fachtextes des medizinischen Bereichs, ein journalistischer Text (kurze Nachricht aus einer Tageszeitung) und die Untertitel eines Kurzfilmes. In der Studie in Leipzig wurde nur ein Fachtext von jeder Ausgangssprache (Deutsch, Englisch oder Portugiesisch) benutzt. Der Text auf Englisch, dessen Schwierigkeitsgrad (mittelschwer) mit dem Indikator *Flesch Kincaid Reading Ease* (FLESCH 1974) berechnet wurde, wurde schon in der Studie in Brasilien benutzt. Die Fachtexte auf Deutsch und Portugiesisch für die Studie in Leipzig wurden nach denselben Kriterien ausgewählt. Die Sprache der Ausgangstexte, die Quelle und die Anzahl der Wörter in den Ausgangstexten werden in der folgenden Tabelle gezeigt.

Tab.3: Ausgangstexte, Quelle der Texte und Wortzahl der Texte

Ausgangstexte Fachbereich-Medizin	Quelle - Fachzeitschriften	Wortzahl
Deutsch	<i>Springer Medizin</i>	174
Englisch	<i>Annals of Behavioral Medicine</i>	177
Portugiesisch	<i>Ciência & Saúde Coletiva</i>	224

3.1.2 Die Aufgaben der ÜbersetzerInnen

Die TeilnehmerInnen (TN) der Studie haben in den Computerräumen an der Universität Leipzig folgende Schritte befolgt:

1. Ausfüllung des Fragebogens zum Profil der ÜbersetzerInnen;
2. Ausfüllung des Fragebogens über die Übersetzungskonzeption;
3. Übersetzung der kurzen Texte in die Muttersprache (Deutsch, Englisch Portugiesisch oder Spanisch);
4. Ausfüllung des Fragebogens über die Übersetzungsschwierigkeiten bzw. -probleme beim Übersetzen.

Die Übersetzungsaufgaben wurden von den StudentInnen in einem durchschnittlichen Zeitraum von 1 Stunde durchgeführt. Die gesamten Aufgaben wurden in einer maximalen Laufzeit von ca. 2 Stunden gemacht. Am Ende der Aufgaben in den Computerräumen wurden alle Daten gesammelt.

3.2 Die ersten Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse werden hier nach der Reihenfolge der Aufgaben in der Studie vorgestellt. Die ersten Daten stammen aus dem Fragebogen über das Profil der ÜbersetzerInnen.

3.2.1 Das Profil der ÜbersetzerInnen

An der Studie am Institut für Angewandte Linguistik und Translatologie (IALT) in Leipzig nahmen 23 StudentInnen teil. Die erste Aufgabe der ForschungsteilnehmerInnen war das Ausfüllen des Fragebogens "Profil der ÜbersetzerInnen".

Die Daten bezüglich der Staatsangehörigkeit zeigten, dass 73,9% der TN (17 StudentInnen) Deutsche und 26,1% (06) Ausländer aus Brasilien, Chile, England, Spanien und aus den USA sind. 18 StudentInnen (78,3%) sind Deutsch-MuttersprachlerInnen und 21,6% haben Spanisch, Englisch oder Portugiesisch als Muttersprache.

Insgesamt studierten 82,6% der TN (19 StudentInnen) im IALT und 17,4% (4 TN) waren StudentInnen am Institut für Romanistik. 81% (17 StudentInnen) der TN besuchten den Studiengang B.A. Translation (IALT) und 9,5% (2 StudentInnen) absolvierten den

Studiengang M.A. Romanische Studien (Institut für Romanistik). Drei TN studierten M.A. Translatologie im IALT, B.A. Romanische Studien (Hispanistik/Lusitanistik und Französisch/Lusitanistik) im Institut für Romanistik und eine StudentIn nahm damals an einem Austauschprogramm teil.

Die Mehrheit der StudentInnen 56,5% (13 TN) befand sich im 2. Semester, ca. 30,4% besuchten das 6. und das 7. Semester (17,4 % - 4 StudentInnen und 13,0% -3 TN) und ca. 13% absolvierten das 3. oder das 4. Semester (8,7 % - 2 TN und 4,6% - 1 TN).

Die Antworten auf die Frage nach schon abgeschlossenen Studiengängen an der Universität in Leipzig, in Deutschland oder im Ausland zeigten, dass 56,5% der ForschungsteilnehmerInnen (13 StudentInnen) keinen Studienabschluss hatten. 43,5% der StudentInnen (10 TN) gaben an, dass sie ein Studium schon abgeschlossen hätten. Die schon abgeschlossenen Studiengänge, die erwähnt wurden, sind Germanistik, B.A. Romanische Studien, Journalismus, B.A. Romanistik (Französisch, Italianistik, Anglistik), Bachelor in Mathematik, International Business und Regenerative Energiesysteme.

52,2% (12 StudentInnen) der TN gaben an, sie hätten noch keine Erfahrung als ÜbersetzerIn, gegen 47,8% (11 StudentInnen) der TN, die die Frage mit „Ja“ beantworteten. Von den StudentInnen, die mit „Ja“ geantwortet haben, machten 75% (9 StudentInnen) Übersetzungen nur gelegentlich und übersetzten ausschließlich für Freunde/Bekannte oder Privatkunden. 25% (3 StudentInnen) der TN übersetzten als Hobby, hätten jedoch noch keine berufliche Übersetzung gemacht und keine Bezahlung als ÜbersetzerIn bekommen.

Als Textsorten beim Übersetzen nannten 60% (12 StudentInnen) der TN Wissenschafts-/Fachtexte, 35% (7 StudentInnen) berichteten über andere Textsorten, wie populärwissenschaftliche Texte, Nachrichten, Lebensläufe, und über literarische Texte (nur 5% - 1 StudentIn). Auf die Frage nach der Praxis-Zeit als ÜbersetzerInnen antworteten die TN 5 Monate als Minimum (2 TN - 8,7%) und 4 Jahre als Maximum (2 TN - 8,7%). Die Mehrheit gab an, zwischen 1 und 2,5 Jahre Erfahrung beim Übersetzen (10 TN - 43,5%) zu besitzen. Es gab aber auch Antworten wie „nur in der Uni“, „gelegentlich“ und „immer mal“ z.B., die für die Berechnung nicht herangezogen wurden. 73,9% der TN (17 StudentInnen) antworteten, sie hätten Deutsch als Muttersprache, 13,0% (3 TN) sie seien Spanisch-MuttersprachlerInnen. Es gab außerdem

noch eine Englisch-MuttersprachlerIn (4,3%) und eine Portugiesisch-MuttersprachlerIn (4,3%). Eine TN (4,3%) antwortete, sie sei zweisprachig (Deutsch-Russisch).

Da die Teilnahme an der Studie freiwillig war und die Ausführung der Übersetzungsaufgabe, sowie das Ausfüllen der Fragebögen eine gewisse Zeit in Anspruch nahm, gab es keine Einschränkungen hinsichtlich der Staatsangehörigkeit, Muttersprache oder Ausbildung der TN. Die spezifischen Daten werden noch in unterschiedlichen Gruppen analysiert und nach Bewertungskriterien relativiert. Es versteht sich jedoch, dass diese Vielfalt eine breite Palette an möglichen kontrastiven Analysen bietet und das Forschungsinteresse im Bereich der Translation Studies erweckt.

3.2.2 Die Übersetzungskonzeption der ÜbersetzerInnen

Die 27 Aussagen des Fragebogens über die Übersetzungskonzeption wurden von der PACTE-Gruppe formuliert und in der Studie über die Übersetzungskonzepte von SprachwissenschaftlerInnen und ÜbersetzerInnen im Übersetzungsprozess untersucht (PACTE 2008). Laut dieser Studie gibt es 12 dynamische und 15 statische Aussagen, darunter 5 gegensätzliche Aussagenpaare, die sich einander konzeptionell ausschließen und die Unterschiede zwischen ÜbersetzerInnen und Nicht-ÜbersetzerInnen widerspiegeln.

Mit den Daten des ausgefüllten Fragebogens über die Übersetzungskonzeption der TN in der Studie in Leipzig wurde eine Tabelle erstellt, in der die gegensätzlichen Aussagenpaare in verschiedenen Spalten nach dynamischen oder statistischen Konzepten eingeteilt wurden. Die bewerteten Antworten wurden anschließend systematisiert.

Tab.4: Teil der Tabelle mit den Antworten der ForschungsteilnehmerInnen für die gegensätzlichen Aussagenpaare

Dynamische Aussage	KE	EN	EJ	UN	Statische Aussage	KE	EN	EJ	UN
3. Die AuftraggeberInnen der Übersetzung entscheiden, wie die/der ÜbersetzerIn den Text übersetzen soll.	X % (0)	30,4 % (07)	56,5 % (13)	13,0 % (03)	24. Beim Übersetzen kann ich die Erwartungen der ZieltextleserInnen ignorieren.	73,9 % (17)	26,1 % (06)	X % (0)	X % (0)

Die obige Tabelle zeigt die gegensätzlichen Aussagen 3 und 24 (1. Aussagenpaar), den Prozentsatz und die Anzahl der TN für jede Antwort (KE = keinesfalls; EN = eher nein; EJ = eher ja; UN = unbedingt) nach den Grafiken des Fragebogens.

Im Folgenden werden beispielsweise die Antworten von 5 ForschungsteilnehmerInnen für die 5. gegensätzlichen Aussagenpaare gezeigt.

Tab.5: Teil der Tabelle mit den Antworten für die 5. gegensätzlichen Aussagenpaare

Aussagenpaare	1. Paar		2. Paar		3. Paar		4. Paar		5. Paar	
TN	3	24	10	4	23	11	14	5	27	16
	dyn	sta	dyn	sta	dyn	sta	dyn	sta	dyn	sta
1	EJ	KE	EJ	EJ	EJ	EN	KE	EN	EN	EJ
2	UN	KE	EJ	EJ	EJ	EJ	KE	EN	UN	EN
3	UN	EN	UN	EJ	UN	KE	EJ	EN	EJ	EJ
4	EJ	KE	EN	EN	EJ	EN	EJ	EN	UN	EJ
5	EJ	KE	EJ	EJ	EJ	EJ	KE	KE	EN	EJ

Um die Übersetzungskonzepte der TN auszuwerten, wurden Punkte für jede Antwort gegeben. Die Punkte entsprechen einem dynamischeren oder statischeren Übersetzungskonzept der ÜbersetzerInnen und wurden nach dem folgenden Auswertungssystem aufsummiert.

Tab.6: Auswertungssystem für die Antworten der 5.Aussagenpaare

Auswertung der dynamischen Aussagen		Auswertung der statischen Aussagen	
Unbedingt	+1	Unbedingt	-1
Eher ja	+0,5	Eher ja	-0,5
Eher nein	-0,5	Eher nein	+0,5
Keinesfalls	-1	Keinesfalls	+1

Nach diesem System, wie oben gezeigt, wird eine Antwort „unbedingt“ für eine dynamische Aussage durch einen +1 Punkt gekennzeichnet. Das würde zeigen, dass die ÜbersetzerIn ein dynamisches Übersetzungskonzept hat. Wenn die ÜbersetzerIn z.B. „keinesfalls“ für eine dynamische Aussage angibt, wird dies durch einen -1 Punkt gekennzeichnet, weil es keine adäquate Antwort gegenüber einem dynamischen Konzept beim Übersetzen darstellt. Genau das Gegenteil ist für die Antworten zu statischen

Aussagen der Fall: eine „keinesfalls“ Antwort wird durch einen +1 Punkt gekennzeichnet, weil sie bedeutet, dass das Übersetzungskonzept einen Dynamismus ausdrückt.

Anhand der Summe der Punkte wurden die individuellen Übersetzungskonzepte der ForschungsteilnehmerInnen ausgewertet und der Konsistenz-Index aller TN systematisiert. Dieser Konsistenz-Index wird aber noch mit den anderen Daten der Forschung kontrastiert.

Im nachfolgenden Schritt der Forschung wurde der Fragebogen über die Schwierigkeiten und Probleme beim Übersetzen ausgewertet.

3.2.3 Die Schwierigkeiten und Probleme beim Übersetzen

Um die Textproduktion der ÜbersetzerInnen auszuwerten, mussten die Ergebnisse des Fragebogens „Übersetzungsschwierigkeiten und Übersetzungsprobleme“ vorher erhoben werden. Nach der PACTE-Gruppe (2014) und nach der Studie in Brasilien (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017) wurden die *rich-points* in den Ausgangstexten identifiziert, um die Auswertungskriterien für die Zieltexte zu etablieren.

Die *rich-points* entsprechen den Schwerpunkten des Ausgangstextes, die vorher ausgewählt wurden und Übersetzungsprobleme verursachen könnten. Die Qualität des Zieltextes soll nach diesen Kriterien gemessen werden. Zu diesem Zweck wurden die Schwierigkeiten und Probleme der ÜbersetzerInnen systematisiert, um sie im Laufe der Forschung mit den Übersetzungslösungen zu kontrastieren.

Die erste Frage des Fragebogens, über den Schwierigkeitsgrad des Ausgangstextes, enthielt eine Graduierung der Skala von „zu einfach“ (1) bis „zu schwer“ (10). Zu den Schwerpunkten beim Übersetzen wurden geschlossene und offene Fragen gestellt. Die zweite Frage über die Merkmale des Textes, die die Schwierigkeiten beim Übersetzen behandelt, ist z.B. eine offene Frage; in der geschlossenen Frage Nummer 3 wiederum werden einige Schwerpunkte beim Übersetzen abgefragt: Wortschatz, sprachliche Unterschiede, Terminologie, Fachsprache, kulturspezifische Unterschiede, außersprachliche Kenntnisse, die besseren Forschungsquellen kennen/finden/benutzen, die effektivere Übersetzungsmethode kennen/finden/benutzen, eine effektivere Übersetzungsstrategie kennen/finden/benutzen. Der vierte Fragekomplex des Fragebogens enthält geschlossene und offene Fragen. Die TN sollten anhand der drei schwierigsten Textteile ihre Schwerpunkte beim Übersetzen darstellen und Kommentare

zu den Schwierigkeiten und den gefundenen Lösungen geben. Die Antworten wurden systematisiert und werden später mit den anderen Daten der Forschung und mit der Textproduktion der ÜbersetzerInnen kontrastiert, um den Übersetzungsprozess der TN auszuwerten.

3.2.4 Die Auswertung der Textproduktion

Laut der Studie der PACTE-Gruppe (2003) ist es möglich, mit empirischen Methoden die spezifischen Subkompetenzen der ÜbersetzerInnen zu untersuchen. Es wird außerdem behauptet, dass die Qualität des Zieltextes ein notwendiger Faktor in den Studien über Übersetzungskompetenz ist. Diese notwendige Qualität ist aber nur ein Indikator, dessen Daten mit anderen Indikatoren der Subkompetenzen der ÜbersetzerIn transversal korreliert werden müssen (PACTE 2014).

Ausgehend von der Annahme, dass die Qualität des Endproduktes bzw. des Übersetzungstextes ein wichtiger Faktor in den Studien über Übersetzungskompetenz ist, stellt sich die Frage, wie die ForscherInnen die Übersetzungsqualität messen oder bewerten können.

Mit der Zielsetzung, eine Antwort auf diese Frage zu finden, arbeiten viele WissenschaftlerInnen mit verschiedenen Forschungsperspektiven (vgl. u. a. LIPARINI CAMPOS 2008, 2010; LORENZO 2002; ROTHE NEVES 2002; BRAGA 2012; PACTE 2014; CASTILLO 2015).

Die Forschung in João Pessoa untersuchte den Fortschritt der StudentInnen des Studiengangs Übersetzungswissenschaft im Verlauf von drei Jahren (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ 2017; LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017). Die Textproduktionen der künftigen ÜbersetzerInnen wurden von DozentInnen des Studiengangs mit Unterstützung der Parameter von PACTE (2011b) und Braga (2012) und vom TQA Tool (COLINA 2008) ausgewertet. Das Tool betrachtet die Übersetzungsaufgabe, die Zielgruppe und die kommunikative Funktion der Übersetzung. Auf dieser Linie sind die Kriterien, die Ziele und das Verhalten der TN für die Auswertung eines Übersetzungstextes von dem Kontext der Übersetzung abhängig, d.h., ob die Aufgabe in der Ausbildung oder in der beruflichen Praxis (ALBIR 2007) angewandt wird. In der Übersetzungsausbildung soll der Fokus nicht nur auf dem Zieltext, auf dem Übersetzungsprodukt, sondern auch auf dem

Übersetzungsprozess und auf dem Fortschritt des Lernprozesses der ÜbersetzerInnen liegen.

Gemäß den Methoden von PACTE (2011b) und den Auswertungsparametern in João Pessoa (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017) wurden die Ausgangstexte und die Zieltexte als bestimmte Textsorte identifiziert. Das bedeutet, dass die Textfunktion, die kommunikative Funktion des Textes und die Zielgruppe des Textes in den Auswertungen betrachtet wurden. Während in João Pessoa die Daten für drei verschiedene Textsorten (Fachtext, Zeitungsnachricht und Kurzfilm-Untertitel) etabliert wurden, wurden die Kriterien in der Studie in Leipzig nur für den Fachtext übernommen.

Nach diesen Kriterien sollten die GutachterInnen die Textproduktionen der StudentInnen aus vier verschiedenen Bestandteilen (Zielsprache, textuelle und funktionelle Adäquatheit der Zieltexte, nicht fachspezifischer Inhalt und fachspezifischer Inhalt) auswerten. Jedem Bestandteil werden vier verschiedene Kategorien zugeschrieben. Zu jeder Kategorie gehören bestimmte Auswertungspunkte, deren Wert zwischen 1 und 4 bewertet wurde. Die Skala zwischen 1 bis 4 entspricht der Relevanz der Kategorie in der Bewertung des Übersetzungstextes.

Tab.7: Die Punkte für jeden Auswertungsbestandteil nach der Textsorte „Fachtext“ (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017)

Textsorte	Bestandteil	Punkte
Fachtext	Zielsprache	1
	Textuelle und funktionelle Adäquatheit	4
	Nicht-fachspezifischer Inhalt	2
	Fachspezifischer Inhalt	3

Laut der Studie in João Pessoa (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017) ist der Bestandteil „Textuelle und funktionelle Adäquatheit“ das wichtigste Auswertungskriterium (4 Punkte), da diese Kompetenz impliziert, dass die Übersetzungstexte den kommunikativen Zweck im Kontext, die Bedürfnisse der AuftraggeberIn und des Zielpublikums erfüllen müssen, d.h. dass die Übersetzungstexte auf dem Übersetzungsmarkt akzeptiert werden sollen. Der fachspezifische Inhalt entspricht 3 Punkten, weil die Kenntnis und der geeignete Gebrauch der Fachwörter für eine erfolgreiche Fachkommunikation bzw. für den Informationsaustausch der wissenschaftlichen Studien verantwortlich sind. Der Bestandteil „nicht fachspezifischer

Inhalt“ wiederum ergänzt den fachspezifischen Inhalt und wird mit 2 Punkten bewertet. Der Bestandteil „Zielsprache“ wird mit 1 Punkt bewertet.

Die Bewertungsskala wird aber nur von der ForscherIn der Studie benutzt, um die Punkte der Bestandteile zu sammeln und die Abschlussnote für die Textproduktion bzw. für die Übersetzungstexte zu geben. Die Auswertung der GutachterInnen wurde nur anhand der 4 Bestandteile und Kategorien ausgeführt. Im Hinblick auf die Notwendigkeit von Sprachkenntnissen in der Ausgangssprache zur Auswertung der 3. und 4. Bestandteile wurde noch eine Kategorie für die Auswertung der Texte in der Studie in Leipzig erstellt. Nach jedem Bestandteil gibt es auch ein Feld für Kommentare der GutachterInnen, in dem sie ihre Auswahl begründen sollen.

Die vier Bestandteile und die entsprechenden Kategorien werden in der folgenden Tabelle gezeigt:

Tab.8: Auswertungskategorien für jeden Bestandteil
(vgl. LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ, BRAGA 2017)

Bestandteile	Kategorien
1) Zielsprache	Der Text ist unverständlich.
	Der Text ist schwer zu verstehen und hat Strukturen und Elemente des Ausgangstextes, die nicht typisch in der Zielsprache sind.
	Der Text ist lesbar, hat aber einige ungewöhnliche Ausdrücke, die sonderbar klingen.
	Der Text ist fast genauso wie ein Text, der in der Zielsprache geschrieben wurde.
2) Textuelle und funktionelle Adäquatheit	Der Text betrachtet nicht die kommunikative Situation, die Übersetzungsfunktion und die vorgeschlagenen ZieltextleserInnen. Es ist unmöglich den Text zu verbessern.
	Der Text betrachtet teilweise die kommunikative Situation, die Übersetzungsfunktion und die ZieltextleserInnen und benötigt große Anstrengung, um verbessert zu werden.
	Der Text kommt der kommunikativen Situation, der Übersetzungsfunktion und den ZieltextleserInnen des Ausgangstextes nah und kann ohne weitere Bearbeitungen verbessert werden.
	Der Text betrachtet die kommunikative Situation, die Übersetzungsfunktion und die ZieltextleserInnen und benötigt fast keine Textüberprüfung.
3) Nicht-fachspezifischer Inhalt	Der Text enthält ungerechtfertigte Abweichungen im Vergleich mit dem Ausgangstext (Der Zieltext ist fehlerhaft).
	Der Text enthält einige inhaltliche Missverständnisse im Vergleich mit dem Ausgangstext.
	Der Text enthält geringfügige Änderungen der textuellen

	Bedeutung und einige Erweiterungen und Auslassungen im Vergleich mit dem Ausgangstext.
	Der Text spiegelt mit Genauigkeit den Inhalt des Ausgangstextes wider.
	Es besteht keine Möglichkeit, eine Auswertung zu erstellen.
4) Fachspezifischer Inhalt	Der Textinhalt zeigt, dass die TextproduzentIn die Terminologie des Ausgangstextes nicht kennt und keine adäquaten Kenntnisse über den fachspezifischen Inhalt hat.
	Der Text hat viele und gravierende Fehler in Bezug auf die Terminologie und den fachspezifischen Inhalt.
	Der Text hat einige terminologische Fehler, aber der fachspezifische Inhalt wurde nicht stark davon beeinflusst.
	Der Text ist präzise und adäquat in Bezug auf den fachspezifischen Inhalt.
	Es besteht keine Möglichkeit, eine Auswertung zu erstellen.

Die GutachterInnen sollten keine grammatikalische und detaillierte Auswertung durchführen, sondern die gesamte Qualität des Zieltextes als übersetzter Text aus dem fachspezifischen Bereich auswerten. Die Formulare entsprechen den vier Kategorien der Bestandteile als geschlossene Fragen. Am Ende sollte noch eine Gesamtbewertung der Übersetzung eingetragen werden. Die GutachterInnen konnten den Übersetzungstext nach 4 verschiedenen Kriterien kategorisieren: (1) der Text ist adäquat, (2) muss leicht korrigiert werden, (3) muss gründlich korrigiert werden oder (4) muss umgeschrieben werden. Zum Schluss wurde noch ein Kommentar zum Text geschrieben.

Die Texte zur Auswertung wurden den Zielsprachen zufolge in 4 Gruppen geteilt: Gruppe 1 – Englisch-Deutsch, Gruppe 2 – Deutsch-Spanisch/Englisch-Spanisch, Gruppe 3 – Portugiesisch-Deutsch und Gruppe 4 – Deutsch-Portugiesisch und Deutsch-Spanisch¹¹. Die erste Auswertungsgruppe war die Gruppe 1 – Sprachpaar Englisch-Deutsch, die insgesamt 16 TN bzw. Zieltexte enthielt. Die TN in dieser Gruppe haben den Ausgangstext vom Englischen ins Deutsche (ihre Muttersprache) übersetzt.

¹¹ Diese Gruppe wurde mit zwei verschiedenen Zielsprachen gebildet, weil nur eine TeilnehmerIn für jedes Sprachpaar an der Studie teilnahm. Die Gruppen 2, 3 und 4 gelten als Vergleich-Parameter in der Studie. Die Anzahl der TeilnehmerInnen dieser Gruppe ist zu niedrig, um die isolierten Daten zu betrachten, aber die Daten der unterschiedlichen Sprachen in Kontrast können auch interessante Ergebnisse darstellen. Die verschiedenen Sprachpaare beim Übersetzen hatten, wie schon erwähnt, als gemeinsames Kriterium, den Ausgangstext in die jeweilige Muttersprache zu übersetzen. Die Gruppe 1 ist die relevanteste Gruppe in der Studie wegen der Anzahl der TeilnehmerInnen, die denselben Ausgangstext der Studie in Brasilien vom Englischen ins Deutsche übersetzten.

Vier GutachterInnen haben die Zieltexte der Gruppe 1 ausgewertet: zwei Germanistik-DozentInnen und zwei ÜbersetzerInnen mit nachgewiesener Kompetenz in der deutschen Sprache.

Mit den Auswertungsergebnissen der Textproduktion wurde eine Tabelle mit den individuellen Punkten der TN organisiert und eine kontrastive Analyse durchgeführt.

Tab.9: Beispiel der Auswertungsergebnisse der Textproduktion einer Studie-TN

Bestandteile	Kategorien	Note	Punkte	GutachterIn
2) Textuelle und funktionelle Adäquatheit (4)	Der Text betrachtet nicht die kommunikative Situation, die Übersetzungsfunktion und die vorgeschlagenen ZieltextleserInnen. Es ist unmöglich den Text zu verbessern.	1		
	Der Text betrachtet teilweise die kommunikative Situation, die Übersetzungsfunktion und die ZieltextleserInnen und benötigt große Anstrengung, um verbessert zu werden.	2	8 8	3D 4D
	Der Text kommt der kommunikativen Situation, der Übersetzungsfunktion und den ZieltextleserInnen des Ausgangstextes nah und kann ohne weitere Bearbeitungen verbessert werden.	3	12 12	1D 2D
	Der Text betrachtet die kommunikative Situation, die Übersetzungsfunktion und die ZieltextleserInnen und benötigt fast keine Textüberprüfung.	4		

Die obengenannte Tabelle zeigt in der ersten Spalte die Punktwertung für den Bestandteil „Textuelle und funktionelle Adäquatheit“, in der dritten die Note der GutachterInnen nach den Antworten des Auswertungsformulars, dann die individuellen Punkte der TN für den Bestandteil (4. Spalte) und die GutachterIn-Code (5. Spalte). Nach den Auswertungskriterien kann der Bestandteil „Textuelle und funktionelle Adäquatheit“ maximal 4 Punkte bekommen. Nach der Auswertung der GutachterIn 2D z.B. sollte die TN nun 3 Punkte bekommen. Das Ergebnis der Punktwertung 4 Punkte x 3 Punkte beträgt insgesamt 12 Punkte für den Bestandteil „Textuelle und funktionelle Adäquatheit“ dieser TN.

Zum Schluss wurde die Summe der Punkte von jeder GutachterIn durch 10 geteilt, um die Noten der Textproduktion der TN zu etablieren. Die Noten entsprechen verschiedenen Stellungnahmen.

Tab.10: Beispiel der Auswertungsergebnisse mit Punkten, Noten und Stellungnahme der GutachterInnen

Gesamte Punkte	GutachterIn		Note	Stellungnahme
27	1D	27/10	2,7	Der Text muss leicht korrigiert werden.
32	2D	32/10	3,2	Der Text muss leicht korrigiert werden.

Die Stellungnahme folgen der Auswertungskriterien der Studie in Brasilien, die in der folgenden Tabelle gezeigt werden:

Tab.11: Auswertungskriterien nach der Studie in Brasilien (LIPARINI CAMPOS, BRAGA, LEIPNITZ 2017)

Auswertungskriterien	Noten
Der übersetzte Text muss umgeschrieben werden.	1,00 bis 1,75
Der übersetzte Text muss gründlich korrigiert werden.	1,76 bis 2,50
Der übersetzte Text muss leicht korrigiert werden.	2,51 bis 3,25
Der übersetzte Text ist adäquat.	3,26 bis 4,00

Die Auswertungen der Textproduktion der ÜbersetzerInnen, die Analyse der Daten des Fragebogens über die Schwierigkeiten und Probleme beim Übersetzen und der Daten der *Translog* Protokolle und Graphiken sind noch nicht abgeschlossen. Eine Kontrastierung mit der Forschung in Brasilien ermöglicht es aber, über die primären Ergebnisse der Studie zu berichten, sowie die zukünftigen Schritte der Datenanalyse und Forschungsperspektiven vorzustellen.

4 Primäre Ergebnisse der Kontrastierung beider Forschungsprojekte

Es gibt Daten der Studie in Leipzig, die noch ausgewertet werden müssen. Die Protokolle und Daten der Software *Translog* z.B. wurden noch nicht analysiert. Wie schon erwähnt, machte wegen technischer Probleme nur ein Teil der TN-Gruppe (11 StudentInnen) die Übersetzungsaufgabe mit der Software im Computerraum. Mit den Daten der Software

ist es möglich, Informationen über die Textlöschungen, die Dauer der Textproduktion, die Schritte pro Minute beim Übersetzen u.a. zu analysieren. Mit Hilfe der Daten über die Dauer der Textproduktion der TN wurden z.B. unterschiedliche Zeiträume beobachtet: eine Mindestdauer von ca. 28 Minuten und eine Höchstdauer von 1 Stunde und 27 Minuten. Die Betrachtung solcher Informationen in Triangulation mit anderen Daten bzw. mit der Textproduktion und der Übersetzungskonzeption der StudentInnen können zu interessanten Ergebnissen führen.

Was die Profile der ÜbersetzerInnen angeht, gibt es große Unterschiede zwischen den beiden StudentInnengruppen. Die StudentInnen in Deutschland bestätigten, Sprachkenntnisse in mehr als zwei Fremdsprachen und verschiedene Auslandserfahrungen zu haben. Die BrasilianerInnen wiederum berichteten, keine Erfahrung im Ausland zu haben und normalerweise auch keine guten Sprachkenntnisse zu besitzen. Diese Unterschiede können vielleicht auf die geographische Lage Deutschlands zurückgeführt werden, da es für StudentInnen, die sich in Deutschland befinden, z.B. einfacher sein kann, in einem anderem Land zu leben bzw. zu studieren oder eine Fremdsprache im Ausland zu lernen als für StudentInnen, die in Brasilien leben.

Wenn die Übersetzungskonzepte der ÜbersetzerInnen beider Studien miteinander verglichen werden, gibt es zwar unterschiedliche Ergebnisse, aber insgesamt konnten in Bezug auf die Kenntnisse der zukünftigen ÜbersetzerInnen in Brasilien und in Deutschland mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede identifiziert werden.

Der durchschnittliche Index des Übersetzungskonzeptes der StudentInnen in der Studie in João Pessoa lag beispielsweise bei 0,05 in der ersten Phase der Forschung (2014) und bei 0,4 in der zweiten Phase (2015) (LIPARINI CAMPOS, LEIPNITZ 2017). In der gesamten TN-Gruppe (23 StudentInnen) in Leipzig lag der durchschnittliche Index des Übersetzungskonzeptes bei 0,3 und in der 1. Auswertungsgruppe (16 StudentInnen, die vom Englischen ins Deutsche übersetzten) lag er bei 0,4. Bei einer komparativen Analyse beider Studien signalisiert derselbe Index interessante Forschungsperspektiven. Solche Daten sollen auch zusätzlich mit den Ergebnissen anderer Analysemethoden kontrastiert werden.

In Bezug auf die Evaluierungen der Textproduktionen der TN wurde bis zu diesem Zeitpunkt die Analyse der Punktzahl, die nach den Auswertungskriterien der Forschung an der Bundesuniversität in João Pessoa bestimmt wurden, durchgeführt. Die übersetzten Texte befinden sich sozusagen in einer Evaluierungsphase. Anhand der aus der Punktzahl

resultierenden Ergebnisse wird es z.B. möglich sein, einen ersten Vergleich mit den Resultaten des dynamischen Indexes zu den Übersetzungskennnissen der TN aufzustellen. Laut dieser Indexe wurden Parameter für eine substanzielle oder oberflächliche Überarbeitung der übersetzten Texte festgelegt.

Die Ergebnisse der ersten Auswertungsphase der Textproduktion der TN werden mit den Ergebnissen von Bemerkungen, die in der (schon angefangenen) zweiten Phase durchgeführt werden, kontrastiert. Diese Informationen hinsichtlich der Textproduktion der Gruppe, die vom Englischen ins Deutsche übersetzt hat, brachten interessante Erkenntnisse, die in der Fortsetzung dieser Forschung ausführlicher betrachtet werden. Die ersten Ergebnisse weisen dennoch auf eine noch inkonsistente Übersetzungskonzeption der deutschen StudentInnen hin.

Es wurden Textteile in der Zielsprache betrachtet, die aufgrund einer zu starken Orientierung am Ausgangstext fragmentiert aussehen und kein fließendes Lesen ermöglichen. In dieser Hinsicht wurden textuelle Strukturen im Deutschen identifiziert, die Sprachstrukturen des Englischen einfach wiederholen. Auf diese Weise wurden Zieldtexte mit wörtlich übersetzten Textteilen erzeugt und pragmatisch-kommunikative Dimensionen der Textsorte „wissenschaftlicher Artikel des medizinischen Bereichs“ nicht berücksichtigt. Weil sie zu sehr der Textstruktur des Ausgangstextes verhaftet sind, wurde auch identifiziert, dass die Reihenfolge der verbnominalen Wortverbindungen nicht beachtet wurde. Als Beispiel dafür werden in der folgenden Tabelle zwei Textausschnitte aus dem Ausgangstext (AT) im Englischen und die entsprechende Übersetzungswahl von drei deutschen StudentInnen für den Zieldtext (ZT) dargestellt. Es muss hier betont werden, dass sonstige Inkonsistenzen bezüglich der textuellen Produktion im Deutschen nicht berücksichtigt wurden, da der Schwerpunkt der Analyse auf die Textstruktur gelegt wurde. Spezifische Aspekte zu diesem Thema werden, wie schon erwähnt, in einer künftigen Arbeit behandelt.

Tab. 12: Textausschnitte aus dem Ausgangstext und die Textproduktion in der deutschen Sprache

AT	<i>Social isolation has been linked to a variety of adverse health outcomes, including cardiovascular disease.</i>
ZT8	Soziale Isolation wird <u>in Zusammenhang</u> mit diversen gesundheitsschädlichen Folgen <u>gebracht</u> , kardiovaskuläre Erkrankungen inbegriffen.
ZT13	Soziale Isolation <u>ist verbunden mit</u> einer Vielzahl von Gesundheitsproblemen, einschließlich der Herzkrankheit.
AT	<i>Researchers have attributed this association to the feelings of loneliness that accompany social isolation, but they have rarely assessed loneliness directly.</i>
ZT9	Wissenschaftler haben dies <u>in Verbindung gebracht mit Gefühlen</u> der Einsamkeit, die soziale Isolierung begleiten. Sie haben aber selten Einsamkeit direkt bewertet.

Anhand der obigen Beispiele lässt sich die „starke Bindung“ der Zielsprache zur Struktur des Englischen und die daraus resultierende Nichtberücksichtigung der grammatischen Strukturen des Deutschen erkennen, wie in Studien von Baker (1994), Vasconcellos (1997), Dragsted (2004) und Alves (2005), die Vergleiche zwischen der Textproduktion von ÜbersetzerstudentInnen und professionellen ÜbersetzerInnen angestellt haben, festgestellt wurde.

Erfahrene ÜbersetzerInnen identifizieren, laut Ergebnissen der oben genannten Studien, pragmatisch-kommunikative Dimensionen des Ausgangstextes und produzieren größere Übersetzungseinheiten (mehr als 10 Wörter pro Einheit) in kürzerer Zeit, indem Satzkomplexe und satzübergreifende Strukturen verarbeitet werden.

Beide Aspekte, bzw. die Produktion von kürzeren Übersetzungseinheiten und die Beibehaltung derselben Strukturen des Ausgangstextes, wie in der Tabelle gezeigt, wurden sowohl bei der Textproduktion der deutschen als auch bei den brasilianischen StudentInnen bemerkt, was in direktem Zusammenhang steht mit einer mangelnden Übersetzungserfahrung bezüglich der Übersetzung von fachspezifischen Textsorten seitens der genannten ForschungsteilnehmerInnen. Daher sollte dieses Thema als Lehrobject behandelt werden und eine wichtige Rolle bei der beruflichen Bildung von ÜbersetzerInnen spielen. Ebenso wichtig ist hierbei die Durchführung von neuen longitudinalen Forschungen, um die Entwicklung der Übersetzungskompetenz der deutschen StudentInnen so betrachten zu können, wie es bereits in der Studie an der Universität in Brasilien vorgenommen wurde.

Weitere Aspekte dieser Forschung, die aktuell noch analysiert werden, müssen ebenfalls näher in Betracht gezogen werden, bevor man zu umfassenden, auch didaktisch

relevanten Ergebnissen gelangen kann¹². In diesem Sinne wird die vorhandene Forschung unter folgenden Punkten weitergeführt mit dem Ziel, noch differenziertere Ergebnisse zur Kontrastierung mit schon dargestellten Daten vorzulegen:

- 1. Abschluss der Auswertungen der Textproduktion;
- 2. Analyse der Auswertungen und Kommentare der GutachterInnen;
- 3. Analyse der *Translog*-Protokolle und Statistik-Daten;
- 4. Komparative Analyse der Ergebnisse mit verschiedenen Sprachpaaren;
- 5. Triangulation der Ergebnisse der Studie in Leipzig;
- 6. Vergleich mit den Ergebnissen der Studie in Brasilien.

Die aus den neuen Analysen resultierenden Ergebnisse können dabei hilfreich sein, die Übersetzungsdidaktik im Bereich der Ausbildung von ÜbersetzerInnen zu entwickeln und die Beantwortung der folgenden Forschungsfrage zu ermöglichen:

Sollen die Lehr-Methoden in Übersetzungsstudiengängen universell sein oder gibt es eine universelle und eine sprach- und kulturspezifische Übersetzungsdidaktik, um eine effektivere Entwicklung der Übersetzungskompetenz zu gewährleisten?

Literaturverzeichnis

- ALVES, F. Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução: relevância no desempenho de tradutores novatos e expertos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 5, 2005, p. 11-31.
- BAKER, M. *In other words: a coursebook on translation*. London; New York: Routledge, 1994.
- BRAGA, C.N.O. *O texto traduzido sob a perspectiva do avaliador: um estudo exploratório*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais/Poslin, Belo Horizonte, 2012.
- CASTILLO, L.M. Acquisition of translation competence and translation acceptability: an experimental study. *Translation & Interpreting*, v. 7, n. 1, 2015, p. 72-85.
- COLINA, S. Translation Quality Evaluation: empirical evidence for a functionalist approach. *The Translator*, London, v. 14, n. 1, 2008, p. 97-134. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13556509.2008.10799251> (Acesso: 20/11/2019)
- DRAGSTED, B. *Segmentation in translation and translation memory systems*. (Unpublished PhD thesis). Copenhagen: Copenhagen Business School, 2004.
- FLESCH, R. *The art of readable writing*. New York, NY: Harper, 1974.

¹² Seit Juli 2019 wird ein Projekt zur Einführung in die Forschungspraxis an der Universität in João Pessoa entwickelt. Die TeilnehmerInnen des Projektes, ÜbersetzungsstudentInnen, die von ForscherInnen und DozentInnen beraten werden, wurden dafür engagiert, die noch fehlenden Phasen der Forschung durchzuführen und abzuschließen. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden in einer nächsten Publikation präsentiert.

- GONÇALVES, J.L.V.R. *O Desenvolvimento da Competência do Tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da UFMG/Poslin, Belo Horizonte, 2003.
- GONÇALVES, J.L.V.R. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (org.). *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005, p. 59-90.
- GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. *Revista Graphos*, v. 17, n. 1, 2015, p. 114-130. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/25053> (Acesso: 20/08/2018).
- GÖPFERICH, S. *Translationsprozessforschung*. Stand-Methoden-Perspektiven. Tübingen: Narr, 2008.
- GÖPFERICH, S. Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. In: GÖPFERICH, S.; JAKOBSEN, A. L.; MEES, I. M. (orgs). *Behind the Mind: Methods, models and results in translation process research*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2009, p. 11-37.
- HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005, p. 19-57.
- LIPARINI CAMPOS, T. O Efeito da Pressão de Tempo na Realização de Tarefas de Tradução: considerações sobre o produto tradutório. *Revista da ABRALIN*, v. 7, 2010, p. 223-241.
- LIPARINI CAMPOS, T. *O efeito do uso de um sistema de memória de tradução e da pressão de tempo no processo cognitivo de tradutores profissionais*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais/Poslin, Belo Horizonte, 2010.
- LIPARINI CAMPOS, T.; BRAGA, C.N.O.; LEIPNITZ, L. Subcompetência sobre Conhecimentos em Tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal. *Revista Graphos*, v. 17, 2015, p. 131-145. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/25054/13708> (Acesso: 20/08/2018).
- LIPARINI CAMPOS, T.; LEIPNITZ, L. Competência Tradutória: o desenvolvimento da subcompetência sobre conhecimentos em tradução. *Domínios de Linguagem*, v. 11, 2017, p. 1727-1745. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37449/21497> (Acesso: 20/08/2018).
- LIPARINI CAMPOS, T.; LEIPNITZ, L.; BRAGA, C.N.O. Avaliação da Qualidade da Tradução: resultados da primeira fase de um estudo longitudinal sobre a aquisição da competência tradutória. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 33, 2017, p. 1323-1352. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/36522> (Acesso: 20/08/2018).
- LORENZO, M.P. Es posible La traducción inversa? Resultados de un experimento sobre traducción profesional a una lengua extranjera. In: HANSEN, Gide. (org.). *Empirical translation studies: process and product*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 2002, p. 85-124.
- PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 99-106.
- PACTE. Building a translation competence model. In: Alves, F. (org.). *Triangulating Translation: Perspectives in process-oriented research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003, p. 43-66.

- PACTE. Primeros resultados de un experimento sobre la Competencia Traductora. In: Actas del II Congreso Internacional de la AIETI (Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación) *Información y documentación*, Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 2005a, p. 573-587 (CD-ROM).
- PACTE. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, v. 50, n. 2, 2005b, p. 609-619.
- PACTE. First Results of a Translation Competence Experiment: ‘Knowledge of Translation’ and ‘Efficacy of the Translation Process’. In: KEARNS, J. *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. London: Continuum International Publishing Group, 2008, p. 104-126.
- PACTE. Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Problems and Translation Competence. In: ALVSTAD, C.; HILD, A.; TISELIUS, E. *Methods and Strategies of Process Research: integrative approaches in translation studies*. Amsterdam: John Benjamins, 2011b, p. 317-343.
- PACTE. *First Results of PACTE Group’s Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation*. MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación, Alicante, 2014, p. 85-115. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2651/265134676003.pdf> (Acesso: 20/11/2019).
- ROTHE-NEVES, R. *Características cognitivas e desempenho em tradução: investigação em tempo real*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais/Poslin, Belo Horizonte, 2002.
- VASCONCELLOS, M.L. Can the translator play with the system too? A study of thematic structure in some Portuguese translations. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, 1997, p. 137-184.

Quellen der in der Studie in Leipzig benutzten Texte

- AZEVEDO, A.; FERREIRA, M.A.F.; ARAÚJO, A.A. Consumo de ansiolíticos benzodiazepínicos: Uma correlação entre dados do SNGPC e indicadores sociodemográficos nas capitais brasileiras. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 1, 2016, p. 149. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/edicoes> (Acesso: 25/04/2018).
- OVERBECK, P. Gute Erfahrungen in Sachen Haltbarkeit von Transkatheter-Herzklappen. Quelle: |TAVI| Nachrichten. In: *Springer Medizin*. Langzeitdaten aus einem deutschen Herzzentrum. Disponível em: <https://www.kardiologie.org/tavi/gute-erfahrungen-in-sachen-haltbarkeit-von-transkatheter-herzkla/15767922> (Acesso: 25/04/2018).
- SORKIN, D.; ROOK, K.S.; LU, J.L. Loneliness, lack of emotional support, lack of companionship, and the likelihood of having a heart condition in an elderly sample. *Annals of Behavioral Medicine*, v. 24, n. 4, 2002, p. 290-298. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1207/S15324796ABM2404_05 (Acesso: 25/04/2018).

Recebido em 14 de julho de 2019
Aceito em 27 de novembro de 2019

Partículas modais em alemão e seus equivalentes funcionais em português brasileiro: proposta de análise e classificação para o uso

[Modal particles and their functional equivalents in Brazilian Portuguese: analyzing modal elements in a cross-linguistic perspective]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372340166>

Marceli Cherchiglia Aquino¹

Poliana Coeli Costa Arantes²

Abstract: In this paper we intend to perform a contrastive analysis of modal particle occurrences (hereinafter PM) in German, Catalan, Croatian, French and English, proposing a class of PM for Brazilian Portuguese. We start from the theoretical framework based on pragmatics and functionalist theories as support. Our main objective is to defend the existence of PMs in Brazilian Portuguese, being they linguistic-discursive resources used with the function of modifying non-explicit information during the interaction. In this sense, PMs would activate assumptions in utterances based on nuclear meanings. This is an unprecedented study for proposing analysis of words and phrases that have not yet been classified as such in Portuguese-Brazilian grammars. This study is justified by the difficulty that these PM present both for teaching additional language and for translation. Investigating and describing German PMs and their functional equivalents in Portuguese can therefore provide avenues for understanding important pragmatic issues for communicative exchanges and their uses in the classroom. Finally, we hypothesize that, although there is a clear difference in the classification of these particles in many languages, the communicative functions of German PMs may find similar interpretative and even functional equivalents in Brazilian Portuguese.

Keywords: German modal particles; modality in Portuguese language; contrastive analysis.

Resumo: Neste artigo intencionamos realizar uma análise contrastiva de ocorrências de partículas modais (doravante PM) em alemão, catalão, croata, francês e inglês, propondo uma classe de PM para o português brasileiro. Partimos de referencial teórico com base na pragmática e em teorias funcionalistas como suporte. Nosso principal objetivo é defender a existência de PMs no português brasileiro, sendo elas recursos linguístico-discursivos utilizados com a função de modalizar informações não explícitas durante a interação. Nesse sentido, as PMs atuariam pressupostos nas enunciações baseados em significados nucleares. Trata-se de estudo inédito por propor análises de palavras e locuções que ainda não foram classificadas como tal em gramáticas

¹ Universidade de São Paulo, Avenida Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, Butantã, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-mail: marceli.c.aquino@gmail.com. ORCID: 0000-0003-0518-7639

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua São Francisco Xavier, 524, Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, 20550-900, Brasil. E-mail: polianacoeli@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0003-4880-5767



luso-brasileiras, salvo algumas poucas exceções. O presente estudo justifica-se pela dificuldade que essas PM apresentam tanto para o ensino de língua adicional, quanto para a tradução. A investigação e descrição das PMs alemãs e seus equivalentes funcionais em português, podem, portanto, oferecer caminhos para a compreensão de questões pragmáticas importantes para as trocas comunicativas e seus usos em sala de aula. Finalmente, levantamos a hipótese de que, embora exista uma evidente diferença de classificação dessas partículas em muitas línguas, as funções comunicativas das PMs em alemão podem encontrar semelhantes interpretativos e até equivalentes funcionais em português brasileiro.

Palavras-chave: partículas modais alemãs; modalidade em língua portuguesa; análise contrastiva.

1 Introdução

As partículas modais (doravante PMs) são uma classe de palavras que foram investigadas com maior frequência nas línguas germânicas, mas ao contrário do que tem sido visto em alguns trabalhos, a existência desses elementos lexicais parece não ser exclusiva do idioma alemão, sendo encontrada também, mesmo contrariando alguns autores alemães, em língua portuguesa (SAID ALI 1930; KRÖLL 1968; SCHEMANN 1982; SCHMIDT-RADEFELT 1993; WELKER 1990; FRANCO 1991; JOHNEN 1997; RAMOS 2000; VILELA; KOCH 2001; TRAUOGOTT 2007; WALTEREIT 2007; AQUINO 2012; 2017; 2018; DIEWALD 2013; FISCHER; ALM 2013; ARANTES 2017; 2019). Os teóricos citados assumem a existência de PMs nas línguas como o catalão, croata, francês, inglês e português, abrindo espaço para abordagens inclusivas e análises situadas em contextos. Essas abordagens certamente apresentam tendências importantes e têm sido destaque na literatura, sobretudo porque propõem classificação desses elementos modalizadores em outras línguas e comprovam sua existência.

Ainda que seja possível encontrar equivalentes em outras línguas, as características descritivas e as categorias gramaticais são distintas em alemão (AQUINO, 2017: 158-159) e podem apresentar equivalentes paraverbais em português brasileiro, tais como gestos, entonação e prosódia (ARANTES 2019: 178). Nesse sentido, temos a intenção de evidenciar que a língua portuguesa apresenta elementos modais que oferecem equivalentes funcionais relevantes para as PMs alemãs. Além disso, com base em pesquisas já realizadas em língua portuguesa, ambicionamos uma adequação da classificação destes elementos modais, que chamamos de PMs portuguesas (doravante PMpt).

Entendemos PMs como marcadores de funções pertencentes aos domínios da coesão social e interpessoal (relação ouvinte-falante, identidade social, tipo de ato social realizado), por isso o contexto das situações comunicativas em que elas aparecem é tão relevante para seu entendimento (ARANTES 2017; 2019). Se inferidas a partir de um contexto recuperável, as PMs funcionam como ferramentas gerando implicaturas fortes com a redução do esforço despendido para alcançar grandes efeitos contextuais (AQUINO 2017: 67). Nos termos relevantistas (SPERBER; WILSON 2005: 221) elas são consideradas como procedurais, ou seja, itens que colocam restrições na interpretação do enunciado a serem processadas, a fim de coconstruir uma representação mental coerente do discurso.

As PMs tornam possível negociar inferências entre os interlocutores, ou seja, possibilitam reconhecer a atitude e intenção do falante e as expectativas do ouvinte. Nesse sentido, a negociação de informações relevantes para a comunicação funciona como avisos metapragmáticos (KÖNIG 1997: 60). Portanto, a necessidade de funções modais em outras línguas pode ser postulada pela simples suposição sobre a natureza da comunicação humana (WALTEREIT 2001: 1399-1400), isto é, a necessidade de meios linguísticos para acessar informações contextuais e compreensão de implicaturas.

Novas vias para a compreensão do comportamento sintático e a contribuição semântica das PMs foram recentemente pavimentadas por uma série de estudos que ligam a modalidade, em suas diversas manifestações, ao desenvolvimento da Teoria da Mente (ToM) (ABRAHAM; LEISS 2012; ABRAHAM 2012; LEISS 2012; MACHÉ 2012, entre outros), em que os falantes ganham acesso às representações mentais dos outros. Essa linha de raciocínio tem uma implicação óbvia em termos de aquisição de linguagem: enquanto as próprias representações mentais são diretamente acessíveis à consciência, as representações mentais de interlocutores de outras línguas e culturas são mais difíceis de inferir (FEDRIANI; SANZO 2017: 8-9).

Em alemão, as PMs representam uma classe gramatical aparentemente homogênea, com distintas características sintáticas, semânticas e pragmáticas, que foram desenvolvidas diacronicamente, apresentando um status topológico restrito (ABRAHAM, 1991: 231). Assim, sabemos que é preciso ter cuidado ao assumir a existência de uma mesma categoria com a mesma definição das PMs em outros idiomas. Não obstante, investigações atuais sobre o uso modal em diversas línguas, como os estudos do português

citados anteriormente, oferecem perspectivas relevantes para encontrar equivalentes funcionais desses elementos.

Logo, temos a intenção, neste artigo, de levantar literatura na área de pesquisa de PMs em outras línguas – catalão, croata, francês, inglês e português – com o intuito de estabelecer uma base teórica para a categorização de uma classe de palavras de PMs no português brasileiro. Além disso, realizamos uma análise inicial sobre os equivalentes funcionais em português das PMs alemãs, tendo como base as análises apresentadas nos trabalhos selecionados. Vale ressaltar que essa proposta é muito relevante para o ensino de língua alemã e língua portuguesa, sobretudo porque as PMs estão muito presentes na linguagem oral e auxiliam na argumentação.

2 Partículas modais alemãs: uma breve revisão

De forma geral, as PMs em língua alemã³ são classificadas como palavras que não sofrem flexão, englobando elementos normalmente caracterizados como advérbios, conjunções e preposições (HELBIG; BUSCHA 2002; DUDEN 2016). Além de não flexionáveis, as PMs apresentam outras características delimitadoras (cf. AQUINO 2020):

1. não são acentuadas;
2. não podem ser negadas ou intensificadas;
3. não respondem perguntas (sim e não);
4. podem ser combinadas com outras PMs;
5. não formam um enunciado sozinhas;
6. apresentam função nuclear específica;
7. estão sintaticamente e gramaticalmente integradas na sentença;
8. são posicionadas no campo central da oração (*Mittelfeld*);
9. ocorrem em tipos específicos de sentenças;
10. têm escopo sobre toda a sentença;
11. são usadas especialmente em fala coloquial, mas não exclusivamente;
12. apresentam homônimos não modais em outras categorias;
13. têm sentido inferencial.

³ As 15 PMs mais frequentes : *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eigentlich, etwa, halt, ja, mal, nur, schon, vielleicht, wohl* (HELBIG; BUSCHA 2002: 421; DUDEN, 2016: 602).

Ainda, esses elementos modais atribuem o máximo de informação com menor esforço cognitivo; especificam a relação entre falante e ouvinte (AQUINO 2018: 269); referem-se a um acontecimento anterior à proposição que pode ser recuperado contextualmente (DIEWALD 2006: 406); indicam significados emocionais e afetivos (DEGAND; CORNILLIE; PIETRANDREA 2013: 14-15). Diewald (2013: 22) afirma que as PMs são modos convenientes e sutis de introduzir implicações, suposições e alusão de maneira implícita, e que este potencial é a razão da riqueza das funções comunicativas e retóricas desses elementos. Para Welker (1990: 30), questões sociais sobre as particularidades do interlocutor (status, idade, sexo) também podem influenciar a escolha de uma PM.

A difícil classificação das PMs, portanto, pode advir (pelo menos em parte) de sua origem, isto é, a existência de homônimos não modais como advérbios, adjuntos, partículas escalares e adversativas e interjeições (ABRAHAM 1991: 332). As PMs apresentam características diferentes dos lexemas que resultam de um processo de gramaticalização, tendo aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos distintos. Essas características foram desenvolvidas diacronicamente e apresentam um status tipológico restrito. Segundo Abraham (1991), as PMs derivam de elementos lexicais através da perda de complexidade semântica, mas ganho de complexidade pragmática. O autor defende ainda que a ocorrência das PMs é limitada a poucas línguas, como no alemão, e o motivo seria a sintaxe peculiar deste idioma. No entanto, Haan (2006), Arantes (2017; 2019), Johnen (1997), Aquino (2012; 2020) e diversos outros teóricos argumentam que, mesmo com uma estrutura sintática diferente do alemão, o português brasileiro também possui PMs.

Nesse sentido, as partículas são recursos retóricos da linguagem cotidiana para tornar mais específico um ato linguístico. Com elas, o falante acentua a intenção contida em seu enunciado, estabelece estratégias, implica explicação, justificação e repreensão e atua ainda na construção de pressupostos (ARANTES 2019). Além de revelar a atitude e o lado emocional do falante perante o enunciado produzido, as PMs podem também ser usadas com a intenção de influenciar a reação do ouvinte. Portanto, essas palavras apresentam uma função comunicativa tão relevante que, por meio delas, podemos modificar e até mesmo criar situações (AQUINO 2012: 12).

Logo, os usos modais podem ser considerados como ajustadores contextuais, tendo a função de verificar que os interlocutores estão entendendo uns aos outros (VASKÓ;

FRETHEIM 1997: 235), destacando aquilo que merece atenção. Segundo a ToM, essa habilidade linguística de identificar as informações conhecidas entre os interlocutores e acessar o ambiente cognitivo é chamada de *deslocamento duplo* (ABRAHAM; LEISS 2012: 11). De acordo com os postulados dessa teoria, os falantes abrem espaço para que os ouvintes avaliem o sucesso da enunciação realizada, negociando o significado, produzindo sentidos. Assim, tanto o conceito de *deslocamento duplo*, como o de *metarrepresentação* de Gutt (2005: 80), configuram uma compreensão complexa do discurso.

Ainda nesse sentido, as PMs são conhecidas por operar acima do nível proposicional, ou seja, elas têm a capacidade de organizar o discurso transmitindo informações sobre a característica epistêmica dos participantes do discurso (SCHENNER; SODE 2014: 296). Conseqüentemente, as partículas são meios retóricos para comunicar uma mensagem eficiente e concreta entre os indivíduos envolvidos no processo interpretativo. Portanto, as PMs se destacam por serem elementos complexos com um status ilocutório único, com um grande impacto gramatical (ABRAHAM; LEISS 2012: 8) e discursivo.

Segundo Köller (2004: 534), o fato de a língua alemã conter uma riqueza aparentemente maior de PMs do que outras línguas deve-se, provavelmente, à possibilidade de a modalização ser concretizada, em outras línguas, de outras maneiras, por meio de elementos paratextuais, tais como gestos, mímicas, entonação e prosódia. No entanto, estudos mostram que outras línguas, inclusive românicas, são também ricas em PMs, mas supomos que a razão para a invisibilidade das partículas no português brasileiro, por exemplo, deva-se ao fato de não terem sido ainda extensivamente classificadas (ARANTES 2019). No português brasileiro, por exemplo, temos uma tradição prescritiva de gramática, que pouco se interessa por ampliar seu horizonte classificatório para análises funcionais da língua, sobretudo para análises contextuais que dependeriam do discurso. Parece-nos que esse é o principal motivo para essa classe de palavras estar fora de nossas gramáticas normativas.

No estudo realizado por Arantes (2019), encontramos levantamento histórico da problematização das PMs em estudos românicos, observando-se que elementos modais têm sido classificados nas gramáticas, segundo Franco (1990), ora como advérbios, ora como interjeições.

No presente estudo propomo-nos a investigar o significado das PMs e seus equivalentes funcionais em português, assumindo uma abordagem minimalista, isto é, considerando que cada PM tem uma função nuclear que modifica a sentença, expressando diferentes graus de intensidade ao conteúdo enunciativo como um todo (DIEWALD 2007: 118). Weydt (1969: 68) afirma que as PMs possuem funções específicas e que compartilham a função principal de caracterizar a atitude do falante perante o enunciado. Assim, além das inferências contextuais é preciso conhecer a função nuclear específica de cada PM.

A PM *doch*, por exemplo, tem a função principal de indicar contradição a respeito de alguma situação ou informação. Já a PM *wohl* apresenta a função de sinalizar uma hipótese ou falta de comprometimento com alguma informação. A PM *aber* expressa uma exclamação, surpresa e conselho/encorajamento. Esses exemplos nos levam a considerar que seja interessante explorar as funções nucleares das PMs como ponto de partida para analisar, num segundo momento, o uso e sua aplicação para o ensino.

3 Partículas modais em perspectiva contrastiva

A questão sobre os equivalentes funcionais para as PMs é abordada há muito tempo em estudos de teoria de tradução, começando com o trabalho seminal de Weydt (1969). Não obstante, nos últimos anos tem-se dado especial atenção à investigação sobre a existência de PMs em línguas que, inicialmente, eram consideradas sem a possibilidade de apresentar essa classe de palavras. Mesmo com a constante divergência na área, os trabalhos parecem concordar que, embora exista uma evidente diferença de classificação, é difícil conceber que as funções comunicativas das PMs sejam restritas a línguas particulares (WALTEREIT 2001: 1391). Nesta seção temos o intuito de apresentar os trabalhos seminais que abordam de maneiras distintas o estudo desses elementos modais em outras línguas, focando-nos principalmente nos aspectos pragmáticos, cognitivos e topológicos.

3.1 Partículas modais e seus equivalentes funcionais: abordagem teórica dos atos de fala

Waltereit (2001) defende que as línguas românicas possuem uma classe de palavras de PMs, mesmo que em menor quantidade de ocorrência ao se comparar com o alemão. O autor afirma ainda que esses elementos em outros idiomas são igualmente relevantes, já

que também apresentam meios para expressar funções modais, que consistem essencialmente em expressar um ato de fala com uma despesa linguística mínima. Nesse sentido, existem diversos meios para expressar a modalidade, como a PM *quando môme* em francês, o diminutivo em italiano, espanhol e português, e o *backchecking* em inglês (*What was your name? or Who got the wine?*) (WALTEREIT 2001: 1391).

O teórico apresenta o caso da PM *but* em inglês, que indica que alguma situação (*state of affairs*) apresenta-se como contrária às suposições implícitas contextualizadas. O equivalente funcional da PM *but*, segundo ele, seria a PM alemã *ja*, pois ambas são utilizadas em asserções para sinalizar que o falante presume que uma forte evidência do conteúdo proposicional do enunciado está disponível (KÖNIG 1997: 70). Além disso, tanto a PM *but*, como a PM *ja* em alemão são tipicamente associadas com o seu homônimo não modal (WALTEREIT 2001: 1404). A evidência que estas PMs sinalizam pode estar disponível através do conhecimento prévio do ouvinte ou de forma perceptual, como vemos a seguir:

(1) Dein Mantel ist *ja* ganz schmutzig! (KÖNIG 1997: 70)

But your coat is all dirty!⁴

Quando o falante presume que há evidências fortes para a compreensão da situação, ele supõe que o ouvinte concorda com o conteúdo proposicional do enunciado. Se as implicações contextuais forem reconhecidas, as PMs funcionam como ferramentas comunicativas relevantes para a comunicação.

Waltereit (2001: 1414-1415) conclui que existem formas em outras línguas que realizam uma função análoga às PMs, cujo propósito seria o de apresentar informações relevantes em condições linguísticas mínimas. Ele afirma ainda que estes elementos surgem através da mudança semântica metonímica de suas contrapartes não modais, como é o caso de *but* e *ja* e, a nosso ver, assim como Franco (1991: 335-348), *mas* em português, como proporemos na seção 4, referente às análises dos correspondentes modais em língua portuguesa.

⁴ Mas o seu casaco está sujo!

3.2 Partículas modais e marcadores discursivos sob ponto de vista diacrônico

Waltereit e Detges (2007) comparam o marcador *bien* em espanhol e a PM *bien* em francês, mostrando que a diferença funcional entre marcadores discursivos e PM podem ser averiguadas em termos diacrônicos. Eis os exemplos analisados pelos teóricos:

(2) Vous avez *bien* reçu mon message?

You have *bien* received my message? – You *did* receive my message, *didn't* you?⁵

Nesses exemplos, a PM *bien* codifica as suposições do falante sobre a atitude do ouvinte perante a validade de uma asserção. Desse modo, o falante espera que a resposta do ouvinte seja afirmativa, negociando assim um conhecimento comum entre eles (WALTEREIT; DETGES 2007: 77). No entanto, o estudo de Waltereit e Detges não apresenta uma investigação aprofundada sobre as funções modais da PM *bien* ou sua correspondência no alemão, mas destaca as mudanças diacrônicas para a formação das duas classes de palavras no francês e espanhol.

3.3 Problemas para definir a categoria de partículas modais

Schoonjans (2013) discorre, basicamente, sobre a descrição da categoria de PMs, questionando a existência desses elementos em outras línguas e a possibilidade de haver elementos similares às ocorrências no alemão. O autor defende que é necessária uma análise descritiva relacionando as PMs com outras categorias, como advérbios e conjunções na mesma língua, e uma investigação de como elas corresponderiam ao alemão. Sua análise é ilustrada contrastivamente pelas PMs em inglês e em francês, como nos exemplos abaixo (SCHOONJANS, 2013: 44-45):

(3) Mais je ne peux *tout de même* pas les faire coïncider?

But I can't *tout de même* make them get caught?

(4) Asseyez-vous *donc*, Messieurs!

Take *donc* a seat, gentlemen!

⁵ Você bem que recebeu a minha mensagem né?

(5) Si j'avais *seulement* pu le consulter avant de rencontrer Reslaut!

'If *seulement* I could have consulted him before meeting Reslaut!

O teórico observa que as PMs em alemão e em francês não podem ser conjugadas, negadas ou acentuadas; não apresentam um valor constituinte e têm escopo sobre a frase toda. Contrastivamente, as funções dos exemplos 3 e 4 em francês correspondem à PM *doch* em alemão, e *bloß* ou *doch nur* no exemplo 5. Além disso, o autor evidencia que as PMs francesas são posicionadas entre os verbos finitos e infinitos, ou seja, no campo central (*Mittelfeld*), estando de acordo com as regras topológicas das PMs em alemão (SCHOONJANS 2013: 145).

Ainda assim, estudiosos como Abraham (1991) afirmam que o francês não pode ter PMs por razões topológicas, já que as PMs em alemão são restritas ao campo central, enquanto línguas românicas não possuem a mesma divisão de campos. No entanto, Schoonjans argumenta que existem PMs em alemão, como *halt*, que na linguagem falada podem ocorrer fora do campo central. De fato, tanto o francês como o português não apresentam a mesma categoria de PMs do alemão, mas possuem uma classe de palavras correspondente que manifesta a mesma característica intencional (SCHOONJANS 2013: 145-146).

A afirmação do autor parece encontrar suporte em trabalhos como o de Söll (1974) e Mosegaard (1998), entre outros que defendem a existência de PMs na língua francesa. Assim, a existência da categoria das PMs em outras línguas não necessariamente implica cenários completamente comparáveis com o do alemão, mas sim a existência de classes de palavras que exprimem semelhantes intenções comunicativas.

Schoonjans conclui que em francês existe uma categoria de PMs que possui uma estrutura prototípica (na maioria dos casos, no campo central) e *fuzzy boundaries* que acabam sobrepondo-se a outras categorias como advérbios e marcadores discursivos, assim como a contrapartida em alemão. Como em francês, outras línguas apresentariam, segundo ele, situações similares, ou seja, uma categoria de PMs que fortemente se assemelham às do alemão; e para essa definição, características prototípicas e conceituais podem ser úteis (SCHOONJANS 2013: 150-151).

3.4 Limites difusos entre marcadores discursivos e marcadores modais

Cuenca (2013) apresenta uma análise baseada em corpus oral (COC, *Corpus oral de conversa colloquial*, PAYRATO; ALTURO 2002), constituído da conversa espontânea de três participantes. A análise da PM é focada em *es que* do catalão:

(6) Bueno *es que* la mare es de jutjat eh (COC04: 1506-1509)

Well, *es que* '(it) is just that' his mother is very difficult to deal with.

Como observamos nos exemplos, *es que* possui a função de justificar a asserção, ou seja, apresentar o motivo pelo qual os personagens não se dão bem, excluindo-se outras hipóteses ou inferências contrárias que poderiam ser feitas. Com o uso dessa PM pressupõe-se o conhecimento de contexto ou informação anterior, além da expectativa de uma resposta ou uma reação a esse conhecimento. A autora afirma, ainda, que *es que* ocorre comumente no discurso oral e tem valor modal ao relacionar a intenção do falante de justificar o seu comportamento a fim de evitar discórdia.

Cuenca conclui, portanto, que *es que* como PM introduz uma situação objetiva e pressupõe um conteúdo pré-existente, implícito ou explícito, em que a sentença (com PM) é uma justificativa ou desculpa. Assim como a maioria das partículas em alemão, esta PM tem escopo sobre toda a sentença e modifica o valor ilocucionário. Essa análise se assemelha à de Franco (1991: 319-324), que sugere o uso de *é que* como PM para o português de Portugal, como no exemplo apresentado pelo autor, “O José *é que* comprou o carro”. Na seção 4.3 abordaremos exemplos de *é que* para o português brasileiro.

3.5 Marcadores discursivos e partículas modais: funções do *then* em inglês falado

Segundo Haselow (2011), *then* final é um fenômeno topológico raro, já que os advérbios conectores aparecem normalmente no início ou no meio da oração. No início, o advérbio marca a conexão textual, facilitando a interpretação da relação semântica da nova unidade, ao passo que, utilizado no final, requer um processo de reinterpretação do enunciado, pois modificaria a força ilocucionária deste. Nesse sentido, *then* final é utilizado para indicar uma relação de contraste entre um estado de coisas esperado e o real.

O teórico defende que *then* final pertenceria à classe de palavras das PM e teria a função principal de expressar surpresa ou impaciência. Em contraste com outras posições, a PM *then* seria utilizada para regular a relação entre os participantes e para estruturar a fala. Assim, ela não opera apenas no nível textual, criando coesão entre unidade do discurso, mas é usada para ligar um discurso a uma proposição não verbal implícita. Vejamos os exemplos retirados do artigo (HASELOW 2011: 3605-3610):

(7) A: do you actually quote any of the actual figures?

E: yeah uh I think so.

A: read it *then*.

(8) B: uhm I'll have a vodka and lemonade if you've got any.

Z: well have vodka and lime *then*.

As PMs, assim como *then* final em inglês, condicionam uma função metalinguística, isto é, se referem a aspectos da atitude do falante em relação ao conteúdo de uma informação e modificam a força ilocutória da mensagem. A PM *then* também é usada no nível interpessoal, na relação entre interlocutores e com o objetivo de trazer mais suavidade, ou demonstrando falta de compreensão com o comportamento do interlocutor (HASELOW 2011: 3611):

(9) Nimm *doch* etwas Wodka

Have a Wodka *then*.

(10) Du musst mir *ja* zuhören!

You have to listen to me *then!*

Then como PM expressa uma relação contrastiva entre um estado de coisas suposto e a realidade, indicando surpresa, interesse, discordância, atitude pessoal do falante, além de modificar a força ilocutiva do enunciado, abrindo uma lacuna conversacional para o ouvinte. O contexto pragmático deve estar baseado em suposições, expectativa sobre um conhecimento específico ou geral que pode ser inferido (*From what I know about the current situation, I consider it as given that I ask: proposition P*). No

próximo exemplo podemos observar a função da PM de contraste ou quebra de expectativa (HASELOW 2011: 3613):

(11) So what did you do today?

(12) So what do you do today *then*?

Then final cria uma relação com o pretexto pragmático, além de ter escopo na oração toda. Ainda segundo Haselow, a PM *then* é mais “amigável”, pois envolve o ouvinte na negociação, trabalha no nível interpessoal, indicando o tipo de relação entre interlocutores (formal ou menos formal). O autor conclui que a diferença principal entre as PMs no alemão e em inglês seriam as propriedades sintáticas, isto é, o posicionamento no *Mittelfeld*. No entanto, existem mais semelhanças que diferenças, como a restrição de tipos ilocucionários (perguntas e diretivas); escopo restrito; função comunicativa modal; dependência e ligação com pretextos pragmáticos; relevância da relação entre os interlocutores.

3.6 Descrição de PMs Alemãs e seus equivalentes funcionais em croata e inglês

Ao analisar as contrapartes das PMs alemãs e croatas, o estudo de Kresić, Angster e Diewald (2017) propõe um método para a descrição lexicográfica da função discursiva das PMs, englobando os níveis morfológico, sintático, semântico e pragmático. Segundo as autoras, o croata apresenta uma classe de expressões que cumprem as mesmas funções que as PMs em alemão, como podemos constatar no exemplo retirado do estudo (KRESIĆ; ANGSTER; DIEWALD 2017: 233):

(13) Wie heißt er *gleich*?

Kako se on *ono* zove?

What *was* his name *again*? (= adverb + simple past tense)

Ao contrário do alemão, essa classe de expressões em croata apresenta maior variabilidade na distribuição sintática. Com base na análise contrastiva proposta, que também leva em conta o inglês (idioma sem PM, segundo a perspectiva das autoras), seria

possível encontrar uma descrição de PMs e seus equivalentes funcionais em todos os idiomas.

As teóricas definem uma categoria de PMs em croata baseando-se na função pragmática das PMs, isto é, função gramatical específica do discurso que consiste na ancoragem do enunciado em uma configuração dialógica (DIEWALD 2013, DIEWALD et al. 2009). A função dialógica comum, bem como as funções distintivas específicas foram descritas com a ajuda de um formato para a descrição das PMs em uma perspectiva intralinguística, que foi desenvolvida por meio de análises de corpus falado e escrito, em alemão, croata e inglês (KRESIĆ; ANGSTER; DIEWALD 2017: 233).

Parte-se, ainda, do pressuposto de que cada PM teria uma função nuclear determinada pela forma como conecta o enunciado ao contexto, e de que ela teria escopo na frase, apresentando, desse modo, funções equivalentes em vários idiomas. As suposições centrais do estudo focam na premissa de que as palavras da categoria de PMs em alemão e croata compartilham a maioria dos recursos formais, mas diferem na forma.

No entanto, esses meios linguísticos compartilham a mesma função pragmática de marcar a ancoragem dialógica do enunciado. Nesse sentido, essa função pode ser realizada em outras línguas por vários meios formais, que vão desde itens gramaticais de classe fechada, como as PMs, ou construções menos gramaticalizadas, como *tag-questions* em inglês, e recursos não segmentáveis, como entonação (KRESIĆ; ANGSTER; DIEWALD 2017: 236).

4 Proposta de descrição das partículas modais brasileiras e seus equivalentes funcionais: análise e discussão

Como vimos, PMs são classes de palavras altamente específicas de uma língua (WALTEREIT; DETGES 2007) e precisam ser analisadas de acordo com o contexto em que são enunciadas. Assim, desenvolvemos nesta seção uma análise das PMpt, refletindo sobre o seu uso, significado e os equivalentes funcionais em português. Para isso temos como base as análises das PMs discutidas na revisão teórica deste artigo, sendo elas: *but* (WALTEREIT 2001), *bien* (WALTEREIT; DETGES 2007), *es que* (CUENCA 2013) e *then* (HASELOW 2011). Além de introduzir as interpretações destas PMs com as PMpt, sugerimos os equivalentes em alemão, já que tomamos como base as análises e classificações desses elementos modais em língua alemã.

Partindo da premissa de que as PMs só podem ser traduzidas no contexto de um enunciado, consideramos que fornecer glosas individuais não é recomendável, uma vez que não há correspondências lexemáticas para essa categoria de palavras em diferentes línguas. Nesse sentido, avaliamos criticamente gramáticas e livros didáticos de aprendizagem de alemão como língua estrangeira (ALE) que oferecem listas de significados ou explicações simplificadas, não sendo eficientes para o ensino do caráter multifuncional que as partículas englobam (ARANTES 2017: 123).

Desse modo, discutiremos as propostas de tradução e equivalentes funcionais das PMs, procurando recuperar, sempre que possível, seu contexto de realização e sua função comunicativa específica. Ressaltamos que, em alguns casos, a recuperação do contexto não foi possível, por não haver descrição detalhada nos exemplos analisados nas obras dos autores selecionados. Quando isso acontecer, buscaremos supor alguns contextos, apresentando possíveis alternativas enquanto falantes do português brasileiro.

4.1 *ja, aber, but, mas*

A função modal de *ja* é descrita em praticamente todas as grandes gramáticas de língua alemã, e sua classificação é diferente daquela de seu homônimo não modal (advérbio de afirmação). Em português, propomos *mas* como equivalente funcional para *ja*, em alemão. Alguns estudos (FRANCO 1991; SCHMIDT-RADEFELDT 1993; VILELA; KOCH 2001) reconhecem que *mas*, dependendo do seu uso, pode apresentar um caráter modal em português, diferenciando-o de seu homônimo (conector adversativo). No entanto, não encontramos essa classificação em gramáticas normativas do português.

A classificação das denominadas partículas modais nos manuais e gramáticas de língua portuguesa é bastante controversa e ainda não há consenso sobre o espaço que elas deveriam ocupar nesses suportes, bem como sobre sua classificação. (ARANTES 2017: 129)

Parece-nos que essa dificuldade em reconhecer o caráter modal de alguns termos em português deve-se à necessidade de buscar uma classificação teórica que confronte as descrições que as gramáticas tradicionais e normativas do português têm apresentado. É preciso, portanto, investir em um quadro de descrição pragmática das línguas falada e escrita, das investigações em análise do discurso para que se reconheça as PMpt, especialmente no contexto brasileiro.

Segundo Vilela (1999: 263), há no português “partículas modais típicas”, as quais se referem ao conteúdo frásico total, “transportando um juízo de valor por parte do

enunciador” ou se limitando a certas sequências importantes da frase. Para o autor, *mas* é um candidato a integrar essa categoria, exprimindo “espanto”, “surpresa”.

A partir das análises dos exemplos de Waltereit (2001), sugerimos a interpretação das PMs *ja* e *but* para o português da seguinte forma:

(14) Alemão: Dein Mantel ist *ja* ganz schmutzig!

Inglês: *But* your coat is all dirty!

Português: *Mas* o seu casaco está todo sujo!

Nesse caso, vamos além da sugestão de Vilela (1999) para compreender a função de *mas* que não está restrita à expressão de surpresa ou espanto com o que está sendo enunciado, mas também para antecipar um conteúdo proposicional que os interlocutores compartilham. Imaginemos uma situação em que alguém veste o seu casaco sujo em casa e, à porta, alguém lhe diz: “mas o seu casaco está todo sujo!”.

Parece-nos que o interlocutor não apenas expressa surpresa com o fato de a pessoa intencionar sair com o casaco sujo, como também ressalta que essa informação é compartilhada entre eles: você sabe que o casaco está sujo e, mesmo assim, está querendo sair com ele. Vemos que o conteúdo adversativo está implícito na proposição não enunciada: “sair com o casaco”, mas que pode ser presumida, sobretudo no momento em que alguém veste um casaco e se aproxima da porta.

Da mesma maneira, poderíamos assumir que em língua portuguesa também temos o uso modal da PMpt *mas*, como na tradução desses exemplos. O fato de o casaco estar sujo é conhecido; no entanto, com o uso das PMs é possível trazer pistas contextuais, por exemplo: os interlocutores sabem que o casaco está sujo, mas não sabiam que estava tão sujo, e quando estão prestes a sair de casa, percebem que é necessário trocar a peça, já que ela está mais suja do que se imaginava.

Portanto, para a interpretação do conteúdo enunciativo como PM é essencial o conhecimento da função nuclear das PM, assim como a análise do contexto e das intenções comunicativas entre os interlocutores (AQUINO 2017: 174).

Em alemão o uso de *aber* como PM, assim como a PMpt *mas*, indica quebra de expectativa ou surpresa:

(15) Alemão: Das Wasser ist *aber* warm!

Português: *Mas* que água quente!

Inglês: *But* the water is warm!

(16) Alemão: Das ist *aber* ein Auto!

Português: *Mas* isso sim é um carro!

Inglês: That is *but* a car!

Em Hentschel e Weydt (2013) encontramos uma pista para diferenciar o uso das PMs *ja* e *aber* em alemão, pois elas parecem apresentar sentidos muito semelhantes. Segundo os autores, as duas PMs expressam surpresa, a diferença está no tipo/motivo dessa reação. Em “Der Kaffee ist *ja* heiß!” a PM *ja* expressa surpresa que o café esteja quente, pois esperava-se que ele estivesse morno, ao ponto de beber. Ao contrário, em “Der Kaffee ist *aber* heiß!” a PM *aber* demonstra surpresa que o café esteja mais quente do que o esperado, ou seja, era esperado que o café estivesse quente, mas não tanto. Assim, *ja* sinaliza surpresa de algo inesperado (*was/what*), e *aber* indica surpresa com relação à extensão dos fatos (*wie/how*). A PM *aber*, portanto, exprime surpresa/espanto/admiração com relação à extensão quantitativa. Supõe-se que o conteúdo da sentença, nesses casos, seja conhecido de ambos os interlocutores. Nos dois casos, pode-se observar semelhança com o uso da PMpt *mas*.

4.2 *wohl, bien e bem (que)*

Como vimos em Waltereit e Detges (2007), a PM francesa *bien* codifica as suposições do falante sobre a atitude do ouvinte perante a validade de uma asserção. Fazendo um levantamento sobre as PMs no português brasileiro, chegamos à conclusão de que o correspondente *bem (que)* é um equivalente para os enunciados em francês e em inglês apresentados pelos autores e em alemão, como podemos observar nestes exemplos:

(17) Alemão: Du hast *wohl* meine Nachricht bekommen.

Francês: Vous avez *bien* reçu mon message?

Inglês: You *did* receive my message, *didn't* you?

Português: Você *bem (que)* recebeu a minha mensagem, *né?*

Nas gramáticas normativas da língua portuguesa é possível encontrar apenas a classificação de *bem* como advérbio de modo, faltando uma adequação para *bem (que)* com função modal. Em Cunha e Cintra (2008), encontramos a classificação de *é que* como locução denotativa de realce e, desse modo, os autores afirmam que “tais palavras não devem ser incluídas entre os advérbios”, pois “não modificam o verbo, nem o adjetivo, nem outro advérbio. São por vezes de classificação extremamente difícil” (CUNHA; CINTRA 2008: 567). Schmidt-Radefeldt (1993: 66) considera em sua análise a locução *é que* como PMpt, que, segundo o teórico, é utilizada em atos de fala declarativos, “apresentando um facto bem conhecido dos interlocutores, e sobretudo quando se trata de um saber conhecido ou suposto como conhecido” (SCHMIDT-RADEFELDT 1993: 68).

Como o trabalho de Schmidt-Radefeldt tem o português de Portugal como base para sua comparação, entendemos que o uso de *bem (que)* no contexto exposto está mais apropriado ao português do Brasil. Percebe-se, portanto, que a frase possui a função ilocutiva de uma suposição ou conjectura, exprimida pelo falante como um saber suposto. Em contextos similares, a partícula alemã *wohl* parece apresentar funções comunicativas análogas às PMs em francês e português, pois modaliza a afirmação do enunciado, exprimindo um saber que é compartilhado pelos interlocutores. A PMpt *bem (que)* se estabelece pela necessidade de comparar/disputar a validade de uma asserção, e faz referência a uma contra expectativa forte por parte do ouvinte.

4.3 *já, es que e é que*

Como vimos, não é possível encontrar nas gramáticas normativas da língua portuguesa classificações das PMs. Essa dificuldade é expressa por Franco (1988), cujo artigo traz uma compilação de teóricos, que consideram tais palavras como “palavras ou locuções expletivas”, usadas “quando, para darmos realce a um dos elementos da proposição, lhe juntamos certas palavras ou locuções desnecessárias ao sentido” (FRANCO 1988: 141). O autor apresenta o caso da PMpt *é que*, como em “Isto *é que* é felicidade!”.

Em Martins (1899) já foi possível observar a classificação de *que* como partícula de realce a um dos elementos da proposição, sem especificar qual elemento seria realçado e qual posição ele deveria ocupar na frase. Embora Martins (1899: 57) sustente que *que* é utilizado como expressão de realce, “quando serve unicamente para reforçar uma

afirmação”, o autor procura especificar que tais expressões serviriam para fazer sobressair o sujeito ou um complemento.

A locução *é que* foi, como vimos anteriormente, já considerada enquanto partícula modal nos estudos de Schmidt-Radefeldt (1993). Cuenca (2013) discute que o uso desta PM denota a pressuposição do conhecimento de contexto ou informação anteriores, além da expectativa de uma resposta ou reação a esse conhecimento.

Nesse sentido, sugerimos *é que* como equivalente funcional para a PM em catalão *es que* introduzida pelas autoras:

(18) Alemão: Es ist *ja* schwer mit seiner Mutter umzugehen.

Catalão: Bueno *es que* la mare es de jutjat eh.

Inglês: Well, *es que* ‘(it) is just that’ his mother is very difficult to deal with.

Português: Bom, *é que* a mãe dele é difícil de lidar.

Nossa sugestão de tradução de *es que* como *é que* no português brasileiro também parece produzir efeito discursivo semelhante ao do uso em catalão, pois trata-se de uma justificativa ou desculpa que se pretende antecipar, mas que é conhecida dos interlocutores. No caso traduzido para o português “Bom, *é que* a mãe dele é difícil de lidar”, a partícula *é que* antecipa para o interlocutor que uma justificativa ou reforço da afirmação será apresentada. Além disso, a PM tem escopo sobre toda a sentença e modifica o valor ilocucionário, o que está de acordo com a classificação das PMs em alemão.

4.4 *doch, ja, then e então*

De acordo com a análise de Haselow (2011), o uso de *then* em posição final na frase exprimiria a função principal de surpresa ou impaciência. Segundo o autor, *then* expressaria uma relação contrastiva entre um estado de coisas suposto e a realidade, indicando surpresa, interesse, discordância, modificando a força ilocutiva do enunciado. Desse modo, o uso de *then* em outras posições sintáticas levaria a outras interpretações, mas seu uso no final da frase parece regular a relação entre os participantes, não operando

apenas no nível textual, mas conectando um discurso a uma proposição não verbal implícita.

A PMpt *então* poderia, a nosso ver, funcionar como correspondente de *then* em português, como podemos observar em nossa sugestão de interpretação:

(19) Alemão: Nimm *doch* etwas Wodka

Inglês: Have a Vodka *then*.

Português: Tome uma Vodka *então*.

(20) Alemão: Du musst mir *ja* zuhören!

Inglês: You have to listen to me *then!*

Português: Me escute *então!*

O estudo de Franco (1990) sobre as partículas PMpt considera que *então* pode ter função modal, necessitando de uma adequação de classificação. O teórico analisou apenas frases interrogativas iniciadas com *então*. No entanto, a função observada pelo teórico nos exemplos aproxima-se da função observada por Haselow (2011). Para Franco (1990), *então* exprimiria o interesse de quem interroga pela resposta à pergunta. Vê-se, portanto, que seu uso parece modificar a relação dos participantes e a força ilocutiva do enunciado, interpelando e provocando seu interlocutor a reagir, a responder.

Dessa maneira, *então* se aproximaria do sentido tanto das PMs *doch* e *ja* apresentadas como da PM *denn*, que expressa uma busca pela informação quando o contexto exprime motivo para tal. *Então* pode implicar contraste, justificar ou pedir justificativa, explicar e convencer. Além disso, essas PMs envolvem o ouvinte na negociação das informações relevantes no discurso, trabalhando no nível interpessoal e indicando o tipo de relação entre interlocutores.

5 Conclusões

Como vimos ao longo do presente artigo, as funções modais nos idiomas analisados são utilizadas e conceitualizadas de maneiras diferentes. A disposição sintática, por exemplo,

varia em todas as línguas analisadas, porém, no alemão parece existir uma maior estabilidade na classificação desses elementos modais (TRAUGOTT 2007: 142).

A língua portuguesa (assim como o catalão, croata, francês e inglês) não possui a mesma categoria de PMs em relação ao alemão, mas apresenta uma classe de palavras correspondente, com características intencionais equivalentes. A investigação da categoria de palavras modais em outras línguas não necessariamente implica uma correlação direta com as PMs de língua alemã, mas possibilita uma adequação na classificação e, portanto, a representação de uma classe de palavras definida nas gramáticas.

Defendemos a existência de uma classe de palavras de PMs em língua portuguesa, possuindo uma estrutura, regras de uso, funções nucleares e limites difusos com os seus homônimos não modais, se sobrepondo a outras categorias como advérbios e PMs, assim como a contrapartida em alemão. Nesse sentido, a descrição de regularidades das PMpt é um ponto muito importante para a reflexão acerca desta temática. Além da adequação das gramáticas, espera-se que esta análise sirva de base para a concepção de materiais de aprendizagem, tanto em ALE como em português (língua materna e estrangeira), que possam compreender uma variedade de exercícios situacionais contendo PMs e usos pragmáticos e modalizadores da língua.

Nosso objetivo foi, neste momento, oferecer caminhos para a descrição dos sentidos e efeitos discursivos produzidos pelas PMs, bem como comparar suas funções de modo interlinguístico. A recuperação dos efeitos produzidos pelas PMs, por meio das análises de seus equivalentes funcionais, pode ser um ponto de partida útil para análises comparativas e contrastivas de itens linguísticos similares em outros idiomas, sobretudo em aulas de língua estrangeira. Desse modo, refletimos sobre a relevância de abordar equivalentes funcionais das PMs alemãs em português, no sentido de fornecer um novo ponto de partida para comparações intralinguísticas e futuros estudos.

Concluimos que caminhos de gramaticalização similares que ligam domínios funcionais compatíveis podem ser encontrados por meio de seus equivalentes funcionais em outras línguas. Consequentemente, como perspectivas futuras, seria perspicaz investigar: (i) com base em Franco (1991), a relação entre os tipos de sentença e os significados das PMs, para explorar a relação entre a função de uma PM e sua fonte léxica; (ii) os padrões de gramaticalização em relação à função que assumem em tipo de frase

específica; (iii) a padronização da análise das PMpt, abordando sua função nuclear, características prototípicas.

Entendemos que classes linguísticas são específicas de um idioma, mas isso não quer dizer que comparações entre línguas (e potencialmente generalizações) por meio de equivalentes funcionais não possam ser feitas. Em outras palavras, defendemos a existência da categoria de PMs em outras línguas além do alemão, como o fizemos em português brasileiro. Demonstramos em nossa análise que é possível encontrar equivalentes funcionais relevantes e abrimos a discussão sobre a adequação de classificação desses elementos modais, abordando suas funções sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Referências Bibliográficas

- ABRAHAM, W. Discourse particles in German: how does their illocutive force come about? In: ABRAHAM, W. (ed.). *Discourse particles: descriptive and theoretical investigations on the logical, syntactic, and pragmatic properties of discourse particles in German*. Amsterdam: Benjamins, 1991, p. 203-252.
- ABRAHAM, W. Sprecherdeixis und Merkmaldistributionsdifferential deutscher Modalitätselemente. *Deutsche Sprache: Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, Berlin, v. 40, n. 1, 2012, p. 72-95.
- ABRAHAM, W.; LEISS, E. (eds.) *Modality and theory of mind elements across languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012.
- AQUINO, M. A força comunicativa das partículas modais alemãs no ensino de línguas. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 1, n. 2, 2012, p. 103-115.
- AQUINO, M. O questionário como ferramenta no ensino de partículas modais alemãs. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 20, n. 32, 2017, p. 156-179.
- AQUINO, M. A tradução da partícula modal *wohl* para o português: uma investigação do esforço de processamento de participantes brasileiros e alemães. *Revista Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 38, n. 3, 2018, p. 352-374.
- AQUINO, M. C. O ensino das partículas modais alemãs: estratégias didáticas em ALE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 2020.
- ARANTES, P. C. C. Análise pragmática do uso de partículas modais em alemão e em português: incentivo às abordagens metalinguísticas no ensino de alemão em contexto universitário. In: UPHOFF, D. et al. *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, p. 123-144.
- ARANTES, P. C. C. Eine pragmatische Gebrauchsanalyse der Modalpartikeln im deutsch-portugiesischen Vergleich. In: JOHNEN, T.; SAVEDRA, M.; SCHRÖDER, U. (org.). *Sprachgebrauch im Kontext: die deutsche Sprache im Kontakt, Vergleich und in Interaktion mit Lateinamerika/Brasilien*. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 2019, p. 173-198.
- CUENCA, M. J. The fuzzy boundaries between discourse marking and modal marking. In: DEGAND, L.; PIETRANDREA, P.; CORNILIE, B. (org.). *Discourse markers and modal particles: categorization and description*. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 191-216.

- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- DIEWALD, G. Discourse particles and modal particles as grammatical elements. In: FISCHER, K. *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, 2006, p. 403-426.
- DIEWALD, G. Abtönungspartikel. In: HOFFMANN, L. *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: De Gruyter, 2007, p. 117-141.
- DIEWALD, G. Same same but different: modal particles, discourse markers and the art (and purpose) of categorization. In: DEGAND, L.; PIETRANDREA, P.; CORNILIE, B. (org.). *Discourse markers and modal particles: categorization and description*. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 19-46.
- DEGAND, L.; CORNILIE, B.; PIETRANDREA, P. Discourse markers and modal particles: two sides of the same coin? In: DEGAND, L.; PIETRANDREA, P.; CORNILIE, B. (org.). *Discourse markers and modal particles: categorization and description*. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 1-18.
- DUDEN. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim: Dudenverlag, 2006.
- FEDRIANI, C.; SANZO, A. *Pragmatic markers, discourse markers, and modal particles: what do we know and where do we go from here?* Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 419-439.
- FISCHER, K.; ALM, M. A radical construction grammar perspective on the modal particle-discourse particle distinction. In: DEGAND, L.; PIETRANDREA, P.; CORNILIE, B. (org.). *Discourse markers and modal particles: categorization and description*. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 47-88.
- FRANCO, A. Partículas modais da língua portuguesa: relances contrastivos com as partículas alemãs. *Revista da Faculdade de Letras do Porto Línguas e Literatura*, Porto, II série, n. 5, 1988, p. 137-156.
- FRANCO, A. Partículas modais do português. *Revista da Faculdade de Letras do Porto Línguas e Literatura*, Porto, II série, n. 7, 1990, p. 175-196.
- FRANCO, A. *Descrição linguística das partículas modais no português e no alemão*. Coimbra: Coimbra Editora, 1991.
- GUTT, E.-A. Challenges of metarepresentation to translation competence. In: FLEISCHMANN, E.; SCHMITT, P. A.; WOTJAK, G. (org.). *Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies)*. Tübingen: Stauffenberg, 2005, p. 77-89.
- HAAN, F. Typological approaches to modality. In: FRAWLEY, W. *The expression of modality*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, p. 27-70.
- HASELOW, A. Discourse marker and modal particle: the functions of utterance-final then in spoken english. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 43, 2011, p. 3603-3623.
- HELBIG, G.; BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 2002.
- HENTSCHEL, E.; WEYDT, H. *Handbuch der Deutschen Grammatik*. 4. ed. Berlin: De Gruyter, 2013.
- JOHNEN, T. Aí como partícula modal do português. In: MOTA, J. (org.). *Atas do 1º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística*. v. 2. Comunicações, disquete 6: Lexicologia e Semântica. Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 1997.
- KÖLLER, W. *Perspektivität und Sprache: Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache*. Berlin: De Gruyter, 2004.
- KÖNIG, E. Zur Bedeutung von Modalpartikeln im Deutschen: Ein Neuansatz im Rahmen der Relevanztheorie. *Germanistische Linguistik*, v. 136, 1997, p. 57-75.
- KRESIĆ, M.; ANGSTER, M. B.; DIEWALD, G. A format for the description of German modal particles and their functional equivalents in Croatian and English. In: FEDRIANI, C.; SANZO, A. *Pragmatic markers, discourse markers, and modal particles: what do we know and where do we go from here?* Amsterdam: John Benjamins, 2017, p. 229-254.

- KRÖLL, H. *Die Ortsadverbien im Portugiesischen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Verwendung in der modernen Umgangssprache*: Mainzer Romanistische Arbeiten. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1968.
- LEISS, E. Epistemicity, evidentiality, and Theory of Mind (ToM). In: ABRAHAM, W.; LEISS, E. (ed.). *Modality and theory of mind: elements across languages*. Berlin: De Gruyter, 2012. p. 37-66.
- MACHÉ, J. Exploring the theory of mind interface. In: ABRAHAM, W.; LEISS, E. *Modality and theory of mind elements across languages*. Berlin: De Gruyter, 2012, p. 109-146.
- MOSEGAARD, H. M.-B. *The function of discourse particles: a study with special reference to spoken standard french*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- RAMOS, R. As partículas modais como co-indicadores ilocutórios: o caso das perguntas retóricas. *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, v. 2, Braga: Associação Portuguesa de Linguística, 2000, p. 225-242.
- SAID ALI, M. *Meios de expressão e alterações semânticas*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.
- SCHENNER, M.; SODE, F. *Modal particles in causal clauses: the case of German weil wohl*. In: ABRAHAM, W.; LEISS, E. (org.). *Modes of Modality: modality, typology, and universal grammar*. Series 49. London: John Benjamins Studies in Language Companion, 2014, p. 291-314.
- SCHEMANN, H. Die Modalpartikel und ihre funktionalen Äquivalente: Untersuchung anhand des Deutschen, Französischen und Portugiesischen. *Archiv für das Studium der neueren Sprachen*, v. 219, 1982, p. 1-18.
- SCHMIDT-RADEFELDT, J. Partículas discursivas e interacionais no português e no espanhol em contraste com o alemão. In: SCHMIDT-RADEFELDT, J. (org.). *Semiótica e linguística portuguesa e românica: homenagem a José Gonçalo de Carvalho*. Tübingen: Narr, 1993, p. 63-78.
- SCHOONJANS, S. Modal particles: problems in defining a category. In: DEGAND, L.; PIETRANDREA, P.; CORNILIE, B. (org.). *Discourse markers and modal particles: categorization and description*. Amsterdam: John Benjamins, 2013, p. 133-161.
- SPERBER, D.; WILSON, D. Teoria da Relevância. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 5, esp., 2005, p. 221-268.
- TRAUGOTT, E. C. Discussion article: discourse markers, modal particles and contrastive analysis, synchronic and diachronic. *Catalan Journal of Linguistics*, Barcelona, v. 6, 2007, p. 139-157.
- VASKÓ, I.; FRETHEIM, T. Some central pragmatic functions of the Norwegian particles *altsa* and *nemlig*. In: SWAN, T.; WESTWIK, O. J. (org.). *Modality in Germanic languages*. Berlin: Gruyter, 1997, p. 233-292.
- VILELA, M. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 1999.
- VILELA, M.; KOCH, I. V. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.
- WALTEREIT, R. Modal particles and their functional equivalents: a speech-act-theoretic approach. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, v. 33, n. 9, 2001, p. 1391-1417.
- WALTEREIT, R. Different functions, different histories: modal particles and discourse markers from a diachronic point of view. *Catalan Journal of Linguistics*, Barcelona, 2007, p. 61-80.
- WALTEREIT, R.; DETGES, U. Different functions, different histories. Modal particles and discourse markers from a diachronic point of view. *Catalan Journal of Linguistics*, Barcelona, v. 6, 2007, p. 61-80.

AQUINO, M. C.; ARANTES, P. C. C. – Partículas modais em alemão e seus equivalentes funcionais

WELKER, H. As partículas modais no alemão e no português e as equivalências de *aber*, *eben*, *etwa* e *vielleicht*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

WEYDT, H. Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen. Bad Homburg v.d.H. Berlin: Gehlen, 1969.

Recebido em 17 de setembro de 2019

Aceito em 9 de janeiro de 2020