

Contingentia

Revista do Setor de
Alemão da UFRGS

V. 9 n. 2

Gerson Roberto Neumann
Helano Jader Cavalcante Ribeiro
Sofia Froehlich Kohl
(Orgs.)

Contingentia

Contingentia vol. 9 n. 2

Editores: Gerson Roberto Neumann, UFRGS e Helano Ribeiro, UFPB

Editoração Digital-SEER

Sofia Froehlich Kohl, UPorto

Conselho Editorial (Internacional)

Arne Ziegler, Universität Graz

Dirk Niefanger, Friedrich-Alexander-Universität

Elóide Kilp, Universität Salzburg

Göz Kaufmann, Universität Freiburg

Joachim Born, Universität Giessen

Jürgen Fohrmann, Universität Bonn

Ligia Chiappini Moraes Leite, Freie Universität Berlin

Mechthild Habermann, Friedrich-Alexander-Universität

Sebastian Kuerschner, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Susanne Klengel, Universität Mainz/Germersheim

Zinka Ziebell-Wendt, Universität Bremen/Freie Universität Berlin

Conselho Editorial (Nacional)

Bernardo K. Limberger, UFPel

Márcia Ivana Lima e Silva, UFRGS

Paulo Soethe, UFPR

Elcio Loureiro Cornelsen, UFMG

Helmut Galle, USP

Felix Valentin Bugueno Miranda, UFRGS

Cléo V. Altenhofen, UFRGS

Celeste H. M. Ribeiro de Sousa, USP

Rosani Úrsula Ketzer Umbach, UFSM

Gabriel Sanches Teixeira, UFSC

Tito Lívio Cruz Romão, UFC

Karen Pupp Spinassé, UFRGS

CONTINGENTIA / Instituto de Letras/ Setor de Alemão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. v. 9, n. 2, Ago-Dez (p. 001-102) ISSN 1980-7589

Contingentia. Org. Gerson Roberto Neumann,
Helano Jader Cavalcante Ribeiro e Sofia Froehlich Kohl.

1. Letras –Periódicos. 2. Literatura. 3. Linguística. 4. Línguas estrangeiras. 5. Tradução. I. Neumann, Gerson Roberto; Ribeiro, Helano Jader Cavalcante; Froehlich Kohl, Sofia.

Contingentia

Gerson Roberto Neumann
Helano Jader Cavalcante Ribeiro
Sofia Froehlich Kohl
(Orgs.)

Apresentação

Gerson Roberto Neumann, Helano Jader Cavalcante Ribeiro,
Sofia Froehlich Kohl 5

Artigos

**O uso de memes na aula de alemão como língua estrangeira:
um projeto didático** 9

Daniel Zanchet da Rosa, Karen Pupp Spinassé

**Letramento Literário no ensino de Alemão como Língua Estrangeira
(ALE/DaF): a literatura indígena por Curt Unckel Nimuendajú** 27

Marcele Monteiro Pereira, Fernanda Boarin Boechat

Reflexões sobre Norma e multilinguismo: 44

Discurso da norma na imprensa de imigração alemã no Sul do Brasil

Lucas Löff Machado

Do “si mesmo” ao “outro”: ser, conviver, transformar 58

Renato Barros de Castro

**“Ele escreveu enquanto o sol deslizava no mar e enquanto o ar se
enchia de escuridão”: escrita, morte e sobrevivência em “Resposta
à abadessa”** 77

Carla Luciane Klos Schöninger

**Aproximações entre as narrativas testemunhais nas obras
de Inge Scholl e Uwe Timm** 87

Milena Hoffmann Kunrath, Bruna Escalante Ayres

**Criação sem criador: uma análise das teorias de tradução
de Yoko Tawada em “Tawada Yoko não existe”** 106

em diálogo com Jorge Luis Borges e “A biblioteca de Babel”

Marianna Ilgenfritz Daudt

Apresentação

O segundo número do volume nove da A Revista Contingentia chega a público, reunindo artigos inéditos que apresentam ao leitor a amplitude que se oferece no campo dos estudos germanísticos no Brasil. Esse é o propósito da revista! Com artigos de estudiosos de diferentes regiões do Brasil e textos de estudiosos em fase de formação, a revista traz um rico diálogo de aproximação entre os que já atuam no meio acadêmico como professores e os trabalhos de pesquisa de estudantes (doutoranda(o)s, mestranda(o)s e estudantes), resultados de suas atuações nos estudos em torno da língua, literatura alemã.

No volume que fecha o número do ano de 2021 passamos por abordagens literárias, linguísticas e tradutórias, com a apresentação de estudos em andamento ou em fase de conclusão. São importantes registros para os estudos germanísticos brasileiros trazidos a público.

O texto que abre o volume é de autoria de Daniel Zanchet da Rosa e Karen Pupp Spinassé, com o título “O uso de memes na aula de alemão como língua estrangeira: um projeto didático”, propõe uma unidade didática (UD) para o ensino da língua alemã, baseada, sobretudo, em memes. Por ser este um gênero textual divertido e bastante popular entre os jovens internautas, ele é bastante adequado para o trabalho em sala de aula e certamente contribui para a adesão dos alunos nas atividades previstas. Com esta UD baseada em memes, os autores pretendem trabalhar não só aspectos linguísticos do alemão, através das atividades de leitura dos pequenos textos na língua-alvo e da abordagem do conteúdo gramatical neles presente, mas buscam, como objetivo didático central, debater com os alunos questões como preconceito, agressões e bullying. Como produto final da UD, a proposta é de que os estudantes produzam memes em língua alemã para circularem de forma virtual e/ou de forma impressa no ambiente escolar.

Na sequência, Marcele Monteiro Pereira e Fernanda Boarin Boechat trazem um instigante e importante trabalho intitulado “Letramento Literário no ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF): a literatura indígena por Curt Unckel Nimuendajú”, com o qual apresentam uma proposta de ensino de Literatura no âmbito de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) na Educação Básica que contemple práticas de Letramento Literário. Para tanto, e em cumprimento da Lei nº 11. 645/2008, que torna obrigatória



a presença da cultura e história dos povos originários do Brasil no currículo oficial da rede de ensino, a proposta contempla a leitura da narrativa indígena “Jaboty und Arára”, catalogada pelo etnógrafo alemão autodidata Curt Unkel Nimuendajú (NIMUENDAJÚ, 1922) enquanto esteve com os Xipaya – etnia indígena do Estado do Pará – entre os anos 1918 e 1919. A proposta de ensino apresentada foi estruturada com base na “Sequência Básica” desenvolvida por Rildo Cosson (2016).

Lucas Löff Machado, por sua vez, apresenta o artigo “Discurso da norma na imprensa de imigração alemã no Sul do Brasil”. Neste, o autor traz reflexões sobre negociações em torno do papel da norma linguística em contextos multilíngues como um fenômeno recorrente no discurso científico, popular e na imprensa. Hierarquias e valores distintos são associados de acordo com a posição dos atores e o contexto histórico vigente e manifestam-se na forma de mitos, crenças e ideologias sobre línguas (Pupp Spinassé & Mozzillo, 2021; Altenhofen, 2004). O estudo de Lucas Löff Machado examina o discurso da norma na imprensa de imigração alemã no Rio Grande do Sul em dois excertos em língua alemã, um jornal e um relato de viagem, publicados na primeira década do séc. XX. O primeiro dirige-se às comunidades locais de fala alemã, de modo especial aos professores católicos (Bredemeier, 2010). O segundo exemplar tem um público-alvo mais global de viés colonialista. Com auxílio das ferramentas da análise linguística do discurso (Spitzmüller & Warnke, 2018) são discutidos de modo exemplar os níveis da palavra, da proposição e da metáfora bem como o nível de práticas sociais, cujos sentidos ultrapassam as fronteiras de cada texto e estruturam o discurso da norma. Os dados mostram uma tendência em essencializar a distinção entre norma-padrão (Hochdeutsch) e normas locais (hunsriqueano, pomerano) a partir de uma ideologia da homogeneidade linguística. Tal ideologia alimenta-se de sentidos como da língua idealmente bela, da primazia do alemão-padrão na escola, do distanciamento do dialeto, da distinção às línguas em contato, isto é, ao português. Através de categorias coletivas que generalizam os grupos locais e nomes estigmatizados, oposições linguísticas e metáforas, uma hierarquia das normas linguísticas é marcada. Tais análises podem ser verificadas em diferentes tipos textuais que carregam discursos da norma e possibilitam abordagens quantitativas. O estudo de Lucas contribui para ampliar as pesquisas sobre o discurso da norma e incentiva a concretização de um corpus de textos da imigração alemã.

Com o artigo “Do ‘si mesmo’ ao ‘outro’: ser, conviver, transformar”, Renato Barros de Castro traz uma abordagem em torno do conceito de convivência, que, segundo Ette (2008), adquire importância capital para a literatura e a transformação que ela propicia ao leitor, sobretudo no âmbito da narrativa de viagem. Falar no “outro”, hoje, leva a pensar em uma identidade cultural distinta. Porém, esse “outro” pode ser algo menos



previsível como a natureza ou o meio ambiente, de que o ser humano tantas vezes se crê dissociado. A alteridade, conforme analisada aqui, além de abordar o conceito de “estrangeiro” de Kristeva (1988), também inclui a natureza; esse “novo outro”, afinal, também diz respeito à ecologia e à sustentabilidade (Schmidt [2015] e Krenak [2020]), bem como ao modo de o autor, viajante ou leitor se responsabilizar e tomar consciência do mundo do qual participa. Não seria papel da literatura intermediar a compreensão de que a humanidade segue rumos perigosos (culminando na pandemia atual) e refletir a dessubjetivação e abandono do antropocentrismo?

Em “Ele escreveu enquanto o sol deslizava no mar e enquanto o ar se enchia de escuridão”: escrita, morte e sobrevivência em “Resposta à abadessa”, a autora Carla Luciane Klos Schöninger analisa o capítulo “Resposta à Abadessa”, do romance *Fama: um romance em nove histórias*, do escritor alemão Daniel Kehlmann. Miguel Auristos Blancos é um personagem/escritor reconhecido por suas obras, das quais a principal abordagem é sobre a espiritualidade. Todos os dias ele responde às cartas de seus leitores, que esperam receber dicas, sugestões e conselhos. Dedicou aquele dia para responder à abadessa, enquanto o sol brilhava sobre o mar e o ar se enchia lentamente de escuridão. Blancos se incomoda com a resposta, porque ela o faz refletir sobre os próprios textos e crenças. Seus pensamentos o levam a considerar o suicídio como uma solução para seus conflitos internos. Esta pesquisa bibliográfica considera outros escritores, que refletem sobre a morte ao longo de seus textos, como Michel de Montaigne, outros que devido à infelicidade, à angústia e à melancolia decidiram antecipar a morte, como Stefan Zweig e Virginia Woolf, podendo ter inspirado a construção desse escritor ficcional. Por outro lado, o filólogo Ottmar Ette destaca alguns escritores que utilizaram a escrita diante da morte, mas buscando a sobrevivência, como Werner Krauss e Hannah Arendt. Em ambas as situações há busca pela sobrevivência ou rendição à morte; o medo, a angústia e o sofrimento devastam e, em ambas as circunstâncias, o fim idealizado é a mais pura liberdade, e a literatura escrita é uma forma de assegurar a sobrevivência.

No artigo “Aproximações entre as narrativas testemunhais nas obras de Inge Scholl e Uwe Timm”, Milena Hoffmann Kunrath e Bruna Escalante Ayres propõem comparar as narrativas testemunhais dos autores Uwe Timm, no livro *À sombra de meu irmão: As marcas do nazismo e do pós-guerra em uma família alemã*, e de Inge Scholl, em *A Rosa Branca*, sob a ótica do papel da influência da Segunda Guerra Mundial, que ainda afeta não só os participantes diretos, mas também indiretos e seus descendentes ainda muito tempo depois do fim do conflito. As formas de recuperação da memória e a visita aos fatos passados, não somente vividos pelos irmãos, mas também pelos narradores e seus contemporâneos, trazem uma perspectiva crítica dos acontecimentos e da visão dos irmãos

e das famílias sobre os acontecimentos. Enquanto, durante o nazismo, o irmão de Uwe Timm foi considerado um herói, os irmãos Scholl, executados sumariamente pelo regime, transformaram-se em mártires por terem lutado para resistência. As marcas dos acontecimentos na vida de Inge e Uwe não se deixam transparecer da mesma forma: sabemos que Inge foi presa por causa dos irmãos, mas nada mais que isso. Já sobre Uwe, o livro *À sombra de meu irmão* trata mais dele do que do irmão: questões como a preferência do pai por Karl Heinz e o orgulho que sentia pelo filho mais velho aparecem a todo momento na narração de Timm. O estudo será amparado em Sebald e Seligmann-Silva sobre a dificuldade em recuperar a lembrança do trauma. Além destes, servem como fundamentação os trabalhos de Benjamin e Galle para esta questão. Bosi e LaCapra auxiliam no entendimento da memória no âmbito familiar, bem como as relações intrafamiliares. Ainda na questão da memória, também há referência a Halbwachs, Straub e Nora.

O artigo “Criação sem criador: uma análise das teorias de tradução de Yoko Tawada em ‘Tawada Yoko não existe’ em diálogo com Jorge Luis Borges e ‘A biblioteca de Babel’” fecha o presente número. Nesse texto, Marianna Ilgenfritz Daudt apresenta um breve estudo comparativo entre as teorias de tradução da escritora Yoko Tawada e do escritor Jorge Luis Borges, utilizando-se como base a análise do ensaio “Tawada Yoko não existe”, de Tawada, e o conto “A biblioteca de Babel”, de Borges, tendo como principal aporte teórico ensaios críticos dos próprios autores. A diferença dos contextos de escrita e reflexão dos dois escritores têm o importante papel de marcar a universalidade e, ainda mais, a permanente atualidade e necessidade de se discutir o tema da tradução de pontos de vista não-centrais. A reflexão teórica busca enfocar as críticas ao conceito de originalidade mantidas por Tawada e por Borges e a dessacralização da figura do autor, considerando que esse conceito e a consequente exigência da fidelidade na tradução têm estado na base da ideia de inferioridade dos textos traduzidos. Expondo as fragilidades desse conceito, os autores enfraquecem as teorias dominantes das culturas centrais sobre as periféricas e valorizam a mobilidade dos textos e as produções de diferentes espaços culturais.

Às leitoras e aos leitores do presente número desejamos uma prazerosa leitura.

Os editores.

Gerson Roberto Neumann – UFRGS

Helano Jader Ribeiro – UFPB

Sofia Froehlich Kohl – UPorto

O uso de memes na aula de alemão como língua estrangeira: um projeto didático

Daniel Zanchet da Rosa¹
Karen Pupp Spinassé²

Resumo: O presente artigo visa a propor uma unidade didática (UD) para o ensino da língua alemã, baseada, sobretudo, em memes. Por ser este um gênero textual divertido e bastante popular entre os jovens internautas, ele é bastante adequado para o trabalho em sala de aula e certamente contribui para a adesão dos alunos nas atividades previstas. Com esta UD baseada em memes, pretendemos trabalhar não só aspectos linguísticos do alemão, através das atividades de leitura dos pequenos textos na língua-alvo e da abordagem do conteúdo gramatical neles presente, mas buscamos, como objetivo didático central, debater com os alunos questões como preconceito, agressões e *bullying*. Como produto final da UD, visamos que os estudantes produzam memes em língua alemã para circularem de forma virtual e/ou de forma impressa no ambiente escolar.

Palavras-chaves: Memes; Ensino de alemão; Alemão como língua estrangeira; Humor; *Bullying*

Introdução

A presença e a disponibilidade de informação nos dias de hoje é algo impressionante. Cada vez mais cedo, as tecnologias de informação e, sobretudo, as redes sociais nos fazem imergir no mundo virtual, nos tomando uma grande parcela do dia. E são os jovens, e até mesmo as crianças, os grandes protagonistas desse hábito.

Ao considerarmos esses fatos, nos percebemos diante de um fenômeno já institucionalizado, transformador de gerações. Ao entrarem em contato com a massiva avalanche tecnológica, observa-se que gerações subsequentes tendem a distanciarem-se cada vez mais umas das outras, apesar de contarem com poucos anos de distância. É irrefutável que a vida diante dos computadores altera nosso modo de pensar e nosso comportamento, acentuando essas diferenças (FIGUR, 2008).

A partir dessa premissa, tornou-se (no mínimo) sensato que, em sala em aula, o professor, há pouco tempo lutando incessantemente para manter seus alunos longe dos *smartphones*, tente agora trazer “a sedutora ferramenta” para seu lado, assim como todos

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

os outros mecanismos de tecnologia ao alcance dos seus alunos (MARQUES-SCHÄFER, 2015)

De olho nessa crescente tendência nas salas de aula, surgiu a ideia para este artigo. A proposta didática aqui apresentada está baseada no emprego de gêneros textuais presentes na internet – sobretudo o meme – como tema para o ensino da língua alemã. Almeja-se propor uma unidade didática para o ensino de desta língua como língua estrangeira em turma de nível básico, tendo como fio condutor a utilização de espaços virtuais para leitura, compartilhamento e consultas.

Apesar de as condições tecnológicas das escolas e dos lares dos estudantes não serem, em geral, motivadoras em nosso país, considera-se relevante refletir e contribuir para as discussões didáticas acerca das possíveis maneiras de se abordar a inicialização virtual e o uso de elementos inerentes à internet no ensino de língua estrangeira – neste caso, o alemão.

Assim, após a discussão teórica sobre o uso da tecnologia e dos gêneros textuais em sala de aula (seção 1) e após uma rápida explanação metodológica (seção 2), apresentaremos, na terceira seção, uma proposta de Unidade Didática (UD) majoritariamente baseada na leitura de memes. A ideia é que ela sirva de exemplo e/ou de inspiração para que também outros colegas – mesmo professores de outras línguas estrangeiras – adotem esses elementos de suas aulas, adaptando as ideias aqui trazidas para a sua realidade.

10

Fundamentação teórica

A fundamentação teórica para a pesquisa aqui relatada visa aos seguintes aspectos: discorrer sobre a perspectiva sociopedagógica, na qual a presente proposta está baseada, conceituar a abordagem de ensino de língua estrangeira utilizada, conceber e caracterizar o gênero escolhido e, finalmente, fundamentar o uso de tecnologias nas aulas de língua.

Paulo Freire (2007) defende em sua concepção de educação que ensinar exige respeitar os conhecimentos prévios do aprendiz, incluindo-os na aula. Segundo ele, são praticamente infrutíferas as explicações, abordagens e exemplos que não estabelecem uma contextualização prática e palpável ao aluno. É mister partir daquilo que é da vivência e do interesse do aprendiz para, aí sim, apresentar-lhe o novo, a nova perspectiva. “[O docente que] pensa certo está cansado de saber que as palavras a que faltam a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 2007, p. 34).

Partindo do pressuposto de que o ensino em sala de aula deve ser um construto entre professor e aluno e que os saberes prévios e cotidianos deste devem estar envolvidos nas aulas, surge a ideia de se trabalhar com algo tão fluido em nosso cotidiano e na internet, como é o caso dos memes.

De modo geral, a abordagem de diversos gêneros textuais em sala de aula faz-se de grande importância. É ela que fomentará a formação de leitor nos alunos, de modo que estes se tornem proficientes redatores e interpretadores das mensagens com as quais se deparam. Tal abordagem enriquece e diferencia a aula. Além disso, a utilização de gêneros com ativa presença nas redes sociais em sala de aula atrai, de maneira singular, a atenção dos jovens, pois estes são inquestionavelmente usuários assíduos de internet (MARQUES-SCHÄFER, 2015).

Torna-se indispensável que, na aula de língua estrangeira, haja espaço para incentivar a curiosidade e a busca por informação de forma espontânea, e que o aluno consiga contrastar sua cultura com aquela da língua aprendida, adquirindo e ampliando seu senso de cidadania e respeitando a diversidade que compõe a sociedade em que ele se insere.

A escola deve promover o direito à fruição e o exercício da cidadania, e ambos podem ser desenvolvidos nas aulas de línguas; em outras palavras, as aulas de Espanhol e de Inglês podem promover o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento e, através da consciência do outro, o exercício da negociação de conflitos, da colaboração e da solidariedade para a formação do senso ético e participação crítica na sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.127).

Pelo fato de a UD aqui proposta fomentar a participação dos alunos, a utilização e a produção de enunciados autênticos e a subjetividade comunicativa, pode-se afirmar que a abordagem de ensino de língua estrangeira adotada é a comunicativa. Fraga (2013), ao discorrer sobre o papel de atividades lúdicas nas aulas de língua alemã, define a relação de uso da língua pelo aluno exposto ao método comunicativo:

O método comunicativo tem como principal objetivo desenvolver a competência linguística do aluno, ajudando-o não apenas a desenvolver a capacidade oral na língua-alvo, como também a escrita. Esse método coloca o aluno no centro das atividades, proporcionando-lhe situações definidas, nas quais ele precisa empregar seus conhecimentos linguísticos para pedir ou mesmo dar informações (FRAGA, 2013, p. 17).

Para propiciar esse espaço, a abordagem comunicativa apresenta-se fortemente voltada à interação na língua-alvo, à utilização de textos e discursos autênticos na língua-alvo, à autonomia e à conscientização por parte do aprendiz de seu processo de aprendizagem, às demandas pessoais do grupo e à fluidez dos temas para espaços além da aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dialogam, em certa medida, com o método comunicativo em ensino de língua estrangeira ao mencionarem a necessidade da comunicação real no emprego da linguagem. Para os PCNs, é indispensável haver um falante que tenha alguma razão de enunciar-se para um interlocutor, ou seja, essa concepção de língua baseia-se nas ideias de comunicação e de discurso.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos (PCNs, 1999, p. 22).

12

Para Passos (2012, p. 07), os memes são frutos de outros gêneros textuais (macrogêneros ou suportes) amplamente amalgamados com nossa sociedade pós-moderna. O autor menciona o já extinto Orkut como exemplo de macrogênero – o qual, podemos suspeitar, foi um grande nascedouro de memes.

O autor segue sua análise sobre memes, apresentando duas possíveis definições para o termo. De acordo com sua pesquisa, uma dessas definições surge para contrapor-se ao orgânico, ao material, ao físico-químico: “(...) a teoria memética se fundamentaria na ideia de evolução cultural, transformação e reconstituição de sociedades” (PASSOS, 2012, p. 08).

Outra definição presente em Passos (2012) postula que a ideia da “mimesis” helênica seria a outra possível origem para o termo moderno meme.

Além disso, é relevante também recuperar que a nominalização “meme” se baseia na pressuposição aristotélica ou platônica da representação imitativa a que se supõe no tratado da Poética. Aristóteles, inicialmente, defende que a arte tem uma função puramente mimética, ou seja, imitativa da realidade humana. Hoje, seria uma espécie de representação para não nos articularmos com o traço pejorativo que “imitar” gera no português brasileiro (PASSOS, 2012, p. 08).

No que diz respeito à sua forma, os memes e as histórias em quadrinhos (HQs) apresentam uma notória semelhança. Para Figur (2008), os códigos visual e verbal ocupam, cada um, um papel especial na transmissão da mensagem, complementam-se mutuamente, a fim de formar e garantir a compreensão plena da mensagem. Em ambos

os gêneros, imagens são somadas a enunciados escritos para compor o significado dos quadros ou *frames* (espaço físico onde se passa a narrativa).

Figur (2008) chama de “linguagem visual ou icônica” o elemento básico das HQs, que transmite ao leitor informações do texto de forma imagética. Podemos entender que este também é o caso dos memes, quanto à sua imagem estruturante.

Quanto ao processo de leitura e formação de leitor, Figur (2008, p.10) ainda identifica que “a leitura e a compreensão de textos envolvem processos cognitivos múltiplos: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de vida, constituído pelo passado, pelas lembranças e pelas experiências”. Ela reconhece, portanto, que há diferentes fatores (por vezes, extralinguísticos, como as lembranças e experiências do leitor) que influenciam diretamente na interpretação do texto lido e na produção de sentido deste.

Sobre a abordagem midiática e tecnológica no ensino, Almeida (2005, apud MARQUES-SCHÄFER, 2015, p. 2) faz um importante apontamento acerca do papel das instituições de ensino frente ao letramento virtual do seu alunado e as atribuições desta para o fomento das competências desejadas:

Cabe à escola e à universidade, como espaços fundamentais de trabalho com o conhecimento, favorecer aos aprendizes o acesso às tecnologias, especialmente à Internet, visando à busca de alternativas na resolução de problemas, na seleção de informações significativas, na leitura crítica do mundo, na comunicação multidirecional e na construção de conhecimentos.

Marques-Schäfer (2015) tenta conceitualizar quem seriam os indivíduos pertencentes ao grupo dos excluídos digitais, uma categoria de pessoas “improficientes” na comunicação virtual. Para a autora, essa forma de inabilidade linguística trata-se de um preocupante indicador de alienação, pois o meio virtual encontra-se disponibilizado ao indivíduo que, contudo, não o é capaz de utilizar devidamente. O que estaria lhe faltando seria esse preparo crítico para verificar, sobretudo, a qualidade das informações recebidas (o chamado “letramento virtual”).

Uma pessoa que tenha competência midiática sabe receber e trabalhar com todo o material oferecido de forma digital, ou seja, ela dispõe da habilidade de buscar, analisar e criticar qualquer tipo de informação, texto, vídeo e áudio em formato digital. Além disso, ela é capaz de se comunicar com sucesso em diferentes canais digitais, como Chat, E-Mail, Fórum e outros, conhecendo suas dinâmicas, técnicas e funções. Alguém que apresenta competência midiática sabe não só agir bem de forma social no mundo digital, mas também é capaz de criar e desenvolver páginas virtuais, podcasts, vídeos e aplicativos (MARQUES-SCHÄFER, 2015, p. 05).

Mais adiante em seu texto, a autora explora os conceitos de nativo e estrangeiro digital. Entre outros detalhes apresentados, o principal é o fato de que um nativo digital seria o indivíduo que já nasce com grande contato com meios midiáticos e aprende de forma muito espontânea todas suas nuances. Já o estrangeiro digital é aquele que adquiriu posterior e conscientemente essas habilidades (MARQUES-SCHÄFER, 2015).

Contudo, a autora se mostra relutante frente ao conceito de proficiência digital inata dos jovens. Ela problematiza esse conceito, mencionando que as jovens gerações apresentam um comportamento notoriamente imaturo nas redes sociais, envolvendo, por exemplo, mal-entendidos, falta de freio retórico, falta de respeito à opinião e ao posicionamento alheio, agressividade, linchamento virtual e o *bullying* (este último, tópico para unidade didática apresentada neste artigo). Segundo ela, ocorrências de “cyber-agressão” oriundas da improficiência virtual tanto podem originar-se de situações em que há uma grande imaturidade ou falta de tato no meio virtual, quanto as podem produzir; ou seja, o *bullying* virtual pode ser tanto a fonte quanto o fruto dessa inabilidade (MARQUES-SCHÄFER, 2015, p. 07).

As atividades da UD aqui proposta foram estruturadas com base nos pressupostos teórico-científicos e conceituações aqui apresentados, visando a abordar os diferentes aspectos linguísticos e extralinguísticos discutidos.

Metodologia

Com o objetivo de criar uma UD para o ensino de língua alemã em nível A1 (conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – Q CER), foi utilizada, na pesquisa aqui relatada, a metodologia descritiva. A turma para a qual se idealizou a UD seria composta por alunos pré-adolescentes ou adolescentes (7º ou 8º ano do Ensino Fundamental), ou seja, aprendizes que possivelmente dispõem de algum meio eletrônico com acesso à internet e contas em redes sociais. Esses dispositivos, quando presentes em aula, seriam de grande utilidade, uma vez que, preferencialmente, utilizaríamos o meio virtual para a leitura e para pequenas pesquisas *online*. Nesse sentido, a ausência de tecnologia altera a proposta da unidade, mas não a inviabiliza.

Quanto à sua divisão interna, a unidade didática proposta compõe-se de 8 horas-aulas, aqui divididas em quatro aulas. Como tema sociocultural, serão abordadas questões de *bullying*, respeito e tolerância. Para isso, a terceira parte da unidade didática está apoiada na leitura e na compreensão de verbetes enciclopédicos sobre os temas e em um debate programado, com o objetivo de sensibilizar os alunos para questões como machismo, racismo, homofobia e outros preconceitos. Julga-se indispensável educar todo

e qualquer corpo de alunos no sentido de combater a constante recorrência de atos e falas discriminatórias. Considera-se clara e real a necessidade de construir a noção de espaço e privacidade individuais, pois a comum prática de apelidos, perseguições e rejeições, ainda presente em boa parte dos círculos de jovens, se mostra um fértil terreno para agressões futuras de outras formas ainda mais violentas.

O parágrafo que versa sobre o conceito de “cidadania” nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, apoiado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ressalta a importância que a escola tem em trabalhar as noções de “co-presença e interação”.

Já a cidadania, tão discutida nos Parâmetros Curriculares Nacionais desde suas primeiras versões, deve ser entendida aqui em sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na “cidade”. A consciência do outro, ao mesmo tempo limite, espelho e aliado, remete, de um lado, à necessidade da busca de negociação de conflitos e, de outro, ao potencial de, em colaboração, superar o que seria possível a cada um realizar isoladamente. A escola é lugar privilegiado para a aprendizagem da solidariedade, para a formação do senso ético e para a participação (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 38).

Como produção final da unidade didática, os alunos produzirão o seu próprio meme em língua alemã. Eles escolherão a imagem, o enunciado e os demais detalhes de *design* e de apresentação, pois se visa a oportunizar um espaço criativo para o exercício da enunciação e da autenticidade dos alunos. Os memes criados poderão ser impressos e expostos em algum local de acesso de toda a comunidade escolar, e/ou também poderão circular em sua forma digital pelas redes e grupos sociais da turma.

Apesar de a maioria das atividades estarem baseadas na leitura e na interpretação de memes, esse gênero textual não é o único que será trabalhado ao longo da UD. Nas aulas 2 e 3, encontram-se outros dois gêneros abordados em atividade de leitura e interpretação: o texto de Blog, em versão reduzida, que explica o que seria um meme; e o verbete enciclopédico. Considera-se que a pluralidade de gêneros dinamiza e enriquece a aula (BRASIL, 1998, p.96).

Quanto ao planejamento das aulas, estas estão baseadas nas noções alemãs do *Modell Didaktische Analyse*, ou seja, Modelo de Análise Didática. Nesse modelo, toda a unidade, bem como cada aula, está norteada por *Lernziele* (objetivos de ensino), que são o fio condutor da aula, o primeiro tópico a ser pensado pelo professor. Eles servem como parâmetro para avaliar o que o aluno aprendeu ao chegar no término da aula (BIMMEL et al., 2003, p. 30) e é através deles que se determinam outros elementos da aula.

Os *Lernziele* podem ser de três diferentes categorias: *Kenntnisse* (os conhecimentos), *Fertigkeiten* (as habilidades) e *Haltungen* (as condutas). As *Kenntnisse* dizem respeito ao conhecimento que a aula, atividade ou UD agregou ao aluno sobre, por exemplo, algum assunto ou tópico gramatical que ele não sabia antes. As *Fertigkeiten* dizem respeito àquilo que, depois da aula, das atividades ou da UD, o aluno passou a conseguir fazer, uma habilidade adquirida para ser utilizada em uma situação de fala ou leitura, como por exemplo, comprar uma passagem de trem. Por fim, as *Haltungen* se relacionam com mudanças no que aluno, após a atividade, aula ou UD, passou a sentir, pensar ou querer, ou seja, uma mudança comportamental e social resultante da aula (IDEM, p. 32). Esses conceitos dão suporte para as atividades de leitura dos textos da UD, assim como para o uso prático desta.

A unidade didática proposta

Aula 1

16

Objetivo de aprendizado nessa aula é a leitura e a interpretação de memes em alemão. Para tanto, o vocabulário presente nos memes é apresentado e faz-se o primeiro contato com pronomes pessoais do caso reto e conjugação verbal regular no presente.

Atividade 1: Introdução

Propor um associograma de palavras em alemão a respeito da palavra-chave “Meme”. Para ajudar na realização da tarefa e orientar as respostas dos alunos, sugerem-se as seguintes perguntas:

- a) O que se vê geralmente em um meme?
- b) Onde encontramos os memes?
- c) Quais as principais finalidades/ Por que eles existem?
- d) Que reações/sensações eles podem despertar?

Atividade 2: Preparação do vocabulário

Nesta etapa, é dado aos estudantes um breve exercício de relacionar coluna. Para induzir ao uso do raciocínio por meio de eliminação, o exercício traz, primeiramente, a coluna com os vocábulos em alemão, a fim de serem ligados com sua tradução.

Outra recomendação seria a realização dessa tarefa em duplas ou trios. Essa estratégia possibilita o diálogo e a troca de informação, além de estimular a socialização e a tomada coletiva de decisões. Aconselha-se a correção *im Plenum* (no grande grupo).

Tabela 1: Tarefa de correlacionar as colunas

(a) gestresst	() perguntar
(b) hören	() por quê?
(c) lernen	() algo / um pouco
(d) warum	() quando/se
(e) sprechen	() falar
(f) wenn	() dizer
(g) sagen	() ouvir
(h) fragen	() tentar
(i) etwas	() estressado
(j) versuchen	() aprender /estudar

Fonte: elaborada pelos autores

Atividade 3: Leitura e interpretação de memes pré-selecionados

Nessa atividade, os estudantes terão contato com seis memes pré-selecionados e farão uma primeira tarefa de exploração dos mesmos através do exercício de enumeração apresentado abaixo.

Figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6: memes pré-selecionados

17

Fonte: internet³

Tabela 2: Tarefa de enumeração

Qual é a ideia de cada meme?	
() Stress im täglichen Leben	() Teenagers, Hexerei und Zauberei
() Frustration beim Deutschlernen	() Helden hören Deutsch
() Zufriedenheit mit Musik	() Furzen in der Schule

Fonte: elaborada pelos autores

Espera-se que a atividade 2 seja preparatória para a 3. Sendo assim, espera-se que a compreensão dos demais enunciados em alemão do exercício será facilitada, pois estes são formados basicamente por palavras-chaves transparentes (palavras, cuja

³ Todas as ilustrações constantes neste artigo são imagens públicas, disponíveis na internet: Figura 1: disponível em: <<https://me.me/i/wenn-sie-nicht-sprechendeutsch-aberihr-freund-tut-memes-com-8543389>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

tradução é bastante próxima ao termo em português) ou por palavras presentes nos próprios memes.

Outro detalhe desse exercício que o professor pode utilizar é a presença de um erro gramatical no meme A. Nesse meme, um urso panda (um símbolo típico da China – portanto, o urso é provavelmente um estrangeiro na Alemanha) formula um enunciado com problemas sintáticos, evidenciando as dificuldades que os aprendizes de alemão enfrentam.

Atividade 4: Leitura e dedução

Em seguida, o foco se volta à pronúncia e à apresentação dos pronomes pessoais. Para isso, o professor lê em voz alto os enunciados do meme, demonstrando-os com gestos dêiticos, ou seja, apontando as pessoas do discurso (apontando pra si, quando o pronome for *ich* ou para a turma, quando for *ihr*).

18

Atividade 5: Semantização

O professor deve solicitar que as duplas ou trios localizem nos memes os pronomes e os verbos conjugados, observando e sublinhando suas terminações. Caso o professor note dificuldade, ele deve exemplificar o que se deseja (até porque, em alguns casos, o verbo não está sucedendo o pronome, ao qual se liga). Se ainda assim a dificuldade persistir, o exercício deve ser feito no grande grupo.

Agora que as terminações estão tangíveis, o professor propõe a realização de uma conjugação como paradigma, selecionando um outro verbo presente nos memes. O objetivo é mostrar um exemplo da conjugação dos verbos e ensinar como extrair seu radical, a fim de adicionar as desinências.

SAGEN => SAG + en; portanto: *ich sage, du sagst, er sagt etc.*

Nessa etapa, julga-se importante a confecção de uma tabela gramatical contendo os pronomes pessoais retos e as conjugações verbais, a fim de fornecer uma sistematização do conteúdo já interpretado e intuído.

Tabela 3: Paradigma verbal completado

MACHEN	
ich	machE
du	machST
sie/er/es	machT
wir	machEN

ihr	machT
Sie/sie	machEN

Fonte: elaborada pelos autores

Atividade 6: Transferência

Nessa etapa, o objetivo é proporcionar exercícios que permitam ao aluno aplicar os conhecimentos gramaticais adquiridos por meio da repetição em frases inéditas, com a finalidade de fixá-los (*drills*). Sugere-se que essa atividade seja feita na forma impressa e individualmente, a fim de respeitar a velocidade e o tempo de assimilação de cada aluno.

Exercício: Preencha as lacunas com os verbos entre parênteses. Atente para o significado de cada frase para acertar na conjugação!

- a) Ich _____ eine gute Musik. (hören)
- b) _____ du etwas in Portugiesisch? (sagen)
- c) _____ ihr Deutsch in der Schule? (lernen)
- d) Wir _____ nicht zu fragen. (versuchen)
- e) Lisa _____ zu Hause. (furzen)
- f) Sie _____ Englisch und Deutsch. (sprechen)
- g) Robin und Ich _____ etwas. (fragen)
- h) Harry Potter _____ Zauberei. (lernen)

19

Aula 2

Atividade 1: Leitura de imagem

Essa proposta visa a promover o enriquecimento cultural da aula, uma vez que traz, como ponto central, a figura da política Angela Merkel, chanceler da Alemanha de 2005 a 2021. Espera-se que este meme contribua para um diálogo, ainda que singelo, de carácter político geográfico com a turma, pois torna-se indispensável apresentar Merkel e mencionar seu papel no cenário mundial. Para tanto, é necessário que a imagem seja disponibilizada de forma legível aos alunos, por meio de projeção ou impressão.

Figura 7: meme Angela Merkel

Fonte: internet⁴

Para guiar a atividade, podem ser feitas as seguintes perguntas:

- Vocês sabem quem é essa pessoa no meme e o que ela está dizendo?
- Como a linguagem corporal da chanceler se relaciona com o enunciado? Com quem ela estaria falando?
- Por que essa imagem é um meme?

20

Atividade 2: Leitura de um breve texto

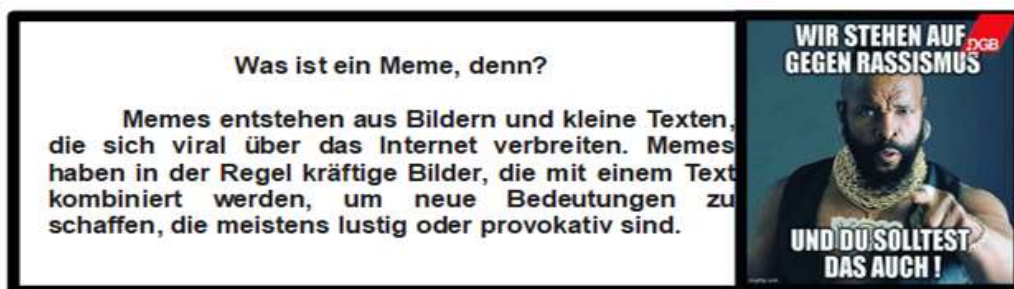
Como os alunos terão como atividade final a produção de memes, torna-se necessário frisar bem suas principais características. Aqui, será feita a leitura de um pequeno texto em alemão, contendo uma definição mais objetiva do que é um “meme”. Para auxiliar na leitura, sugere-se uma atividade de tradução contendo os termos principais, como a apresentada na aula anterior (por ex.: relacionar ou ligar colunas).

Atividade 3: leitura de um curto texto de blog

Para essa tarefa, um trecho de uma publicação do blog alemão *Best Text Agentur* foi selecionado e adaptado. O texto original traz uma série de informações sobre o universo dos memes, como sua definição, função social, exemplos e a discussão dos usuários sobre o tema.

Figura 8: Montagem do texto do blog com meme ilustrativo

⁴ Disponível em <<https://expresso.sapo.pt/internacional/2018-09-18-Angela-Merkel-demite-chefe-dos-servicos-de-informacoes-para-salvar-a-coligacao#gs.t0jsWNo>>. Acesso em: 20 set. 2021.



Fonte: internet⁵

Atividade 4: Leitura e interpretação de memes

Nessa atividade, os estudantes são novamente expostos a memes, com o objetivo de explorar o seu contexto de uso a partir das mensagens que trazem.

Figuras 9,10,11 e 12: memes selecionados



Fonte: internet⁶

Exercício: Qual meme se adequa a qual situação?

- () Alguém postou esse meme porque, no seu grupo de *whatsapp*, tinha um integrante bastante “nervozinho”.
- () Sua tia, que é uma fã apaixonada pela seleção alemã e por seu goleiro, Manuel Neuer, “curtiu” esse meme.
- () Teu amigo te enviou esse meme pelo *whatsapp* numa data especial.
- () Depois de uma longa explicação sobre algo, seu colega ironiza com este meme.

Atividade 5: Elaboração de enunciado para um meme

⁵ Texto adaptado de *Was ist ein Meme, denn?*, disponível em: <<http://www.textbest.de/blog/meme/>>. Acesso em: 20 out. 2021; imagem disponível em: <galla.seelenflugel.info/cat/rassismus-meme.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

6 Figura 9 disponível em: <<https://cheezburger.com/5826640896>>. Acesso em: 20 out. 2021; Figura 10 disponível em: <<https://www.mememaker.net/meme/uuuuuuuhhhhhh-wir-haben-hier-wilde-in-der-gruppe/>>. Acesso em: 20 out. 2021; Figura 11 disponível em: <<http://happybirthdayworld.net/geburtstag-meme-deutsch-3/>>. Acesso em: 20 out. 2021; Figura 12 disponível em: <<https://www.zeit.de/sport/2018-07/fussball-deutschland-wm-niederlage-taktik-spielverstaendnis>>. Acesso em: 20 out. 2021.

O objetivo desse exercício é proporcionar aos alunos a possibilidade de elaborar um enunciado escrito para um meme em alemão, a fim de prepará-los para a proposta final da unidade didática. Eis um exemplo de imagem que pode ser trabalhada:

Figura 13: meme



Fonte: internet⁷

22

Aula 3

Atividade 1: Trabalho de sensibilidade e alteridade

Essa atividade tem por objetivo conversar com a turma a respeito do fenômeno do *bullying* e qualquer outro tipo de intolerância, a partir de um exercício de alteridade. Com a imagem abaixo projetada ou impressa (em tamanho que todos possam vê-la), iniciam-se os seguintes questionamentos com a turma:

Figura 14: Imagem de pessoas rindo



Fonte: internet⁸

- a) O que eles estão fazendo? De que ou de quem eles estão rindo?
- b) Que impressão você tem ao olhar para foto? Riem e apontam para você? Se você é a piada, qual a sensação que você tem?

⁷ Disponível em: <<https://www.raaskalderij.be/2011/11/lachen-met-jezus-nog-steeds-veilig-bevestigt-katholieke-kerk/>>. Acesso em: 20 out. 2021.

⁸ Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/saulalbert/22523319230/>>. Acesso em: 30 out. 2021.

c) Agora, imagine se você estivesse ao lado deles, se estivesse rindo com eles. Que sensação você teria?

É bastante provável que a turma responda bem a essa dinâmica, mostrando-se sensibilizada. Deve-se, nesse momento, reforçar as noções de respeito às individualidades e de cortesia mútua para a convivência em sociedade.

Atividade 2: Leitura e interpretação de texto

Nessa atividade, o objetivo é continuar com a discussão acerca do *bullying*, abordando outros temas, como a noção de respeito (*Respekt*) e de tolerância (*Toleranz*). Para isso, formulou-se um exercício com palavras-chave, a fim de auxiliar na compreensão e na realização da tarefa de leitura:

1) Cada um dos memes abaixo está relacionado com um dos verbetes enciclopédicos: *Toleranz*, *Bullying* oder *Mobbing* e *Respekt*. Você seria capaz de fazer a relação entre eles?

23

Figuras 15,16 e 17



Fonte: internet⁹

Novamente sugere-se o trabalho em dupla, favorecendo a discussão e o uso de ferramentas (virtuais ou não).

Atividade 3: Leitura e identificação dos verbetes enciclopédicos com seu conceitos:

Tabela 5: Verbetes 1, 2 e 3

	<i>Es ist wenn eine Person andere Personen, Tiere oder eine Institution achtet. Eine Person ist respektvoll, wenn sie nicht</i>
--	---

⁹ Figura 15 disponível em: <<https://www.bancodasaude.com/noticias/as-varias-faces-do-bullying/>>. Acesso em: 30 nov. 2021; Figura 16 disponível em: <<https://memegenerator.net/instance/42734317/not-bad-obama-respekt>>. Acesso em: 30 nov. 2021; Figura 17 disponível em: <<https://me.me/i/mut-zur-dummheit-in-toleranz-na-ist-machbar-herr-nachbar-6755500>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

	<i>sofort verurteilt, sie schaut nochmals und achtet auf ihren ersten Eindruck.</i>
	<i>Es ist wenn eine Person eine andere in der Schule, an der Arbeit, in der Familie und im Internet (Cyber-Mobbing) oft schikaniert, quält und seelisch verletzt.</i>
	<i>Es ist wenn eine Person andere Meinung gelten lässt, als ihre. Sie akzeptiert die anderen Personen oder ihr Verhalten. Es ist Akzeptanz.</i>

Fonte: Verbetes adaptados de verbetes disponíveis na internet¹⁰

Aula 4

O objetivo dessa aula é produção final: a criação de um meme em alemão

Esta unidade didática foi projetada com base em três pontos centrais: conceituação, leitura e análise de memes, debate sobre *bullying* com base nos conceitos de respeito e tolerância e ensino dos conteúdos gramaticais propostos. Agora que se chegou ao final da unidade, os alunos devem, individualmente, escolher uma imagem de sua preferência para a composição de um meme pessoal. Uma discussão acerca dos direitos autorais de imagens, da citação das fontes e do direito de uso restrito está recomendada nessa etapa do trabalho, a fim de evitar possíveis transtornos.

Caso a escola disponha de um laboratório de informática, a busca por imagens, assim como a digitação e edição dos memes, deve ser totalmente feita utilizando esse recurso. Contudo, se a escola não o tiver, sugere-se trabalhar com imagens impressas e enunciados escritos manualmente nas imagens. O importante é que estes sejam formulados pelos alunos, de modo que, somando-se à imagem escolhida, atribua a ela um novo significado. Logicamente, o enunciado deverá ser em língua alemã e, por isso, a consulta a dicionário e outros materiais é livre. E a criatividade, também! O aluno irá compor a ideia em alemão e conferi-la junto ao professor, fazendo possíveis correções e ajustes.

Obviamente, imagens ou enunciados de teor ofensivo não serão tolerados, ficando vetado o emprego de apelidos, nomes e fotos de colegas que não concedam o direito de uso de sua imagem. Estão igualmente vetados qualquer indício de machismo, homofobia, racismo e outras formas discriminatórias nos enunciados ou em imagens dos memes confeccionados.

¹⁰ Verbetes 1: adaptado de texto disponível em <<https://de.wikipedia.org/wiki/Respekt>>. Acesso em: 30 nov. 2021; Verbetes 2: adaptado de texto disponível em <<https://de.wikipedia.org/wiki/Mobbing>>. Acesso em: 30 nov. 2021; Verbetes 3: adaptado de texto disponível em <<https://de.wikipedia.org/wiki/Toleranz>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

No caso do uso de um laboratório de informática, os *softwares* que possivelmente estão à disposição serão algum navegador de internet (para fazer a busca de uma imagem e consultas a ferramentas *online* e demais *sites*), o *Word* (para a composição dos enunciados e inserção de caixas de texto) e o *Paint*, (para a edição da imagem e quaisquer pequenas edições). Além disso, já existem *softwares* específicos para a criação de memes, como exemplo é o *Meme Generator*.

Após a criação dos memes em alemão, pode-se imprimi-los e expô-los para a comunidade escolar em algum lugar de acesso e/ou, no meio virtual, utilizá-los nas redes sociais e grupos da turma e da escola.

Considerações finais

Como já mencionado anteriormente, os avanços da tecnologia e seus impactos em nossa vida são inegáveis. Não há como desprezar nossa dependência por equipamentos cada vez mais sofisticados que estão presentes em praticamente todas as áreas da nossa vida, trazendo vantagens e desvantagens.

Logicamente, no espaço escolar isso não está sendo diferente. A ligação dos alunos a redes sociais através de *tablets* e, sobretudo, de *smartphones* coloca à disposição deles um número inestimável de informações. Porém, cabe fazermos um questionamento diante desse quadro: o professor em sala de aula saberia utilizar a persistente dedicação de seus alunos às telas de LED a seu favor ou ainda acredita que tudo o que “desvia a atenção do seu aluno da figura do professor” deve ser combatido? Acreditamos que é extremamente benéfico, para todos na sala de aula, que os professores entendam que o celular é uma grande e ágil ferramenta de consulta e que os alunos o podem utilizar para seu proveito e para um aprendizado com maturidade. As razões são justamente a quantidade e a velocidade com que a informação pode ser acessada e a possibilidade de verificar sua qualidade e sua fonte (vide MARQUES-SCHÄFER, 2015).

Outra pergunta é se o professor já considera a possibilidade de utilizar os conteúdos muitas vezes tidos como “inúteis”, motivo de frequentes distrações, porém tão apreciados pelos alunos, como tema transversal em uma unidade didática. Acreditamos que a inclusão daquilo que circunda o aluno e seus interesses são de grande importância para se obter sua atenção e sua participação em sala de aula.

Quanto à proposta aqui apresentada, fica a curiosidade e a vontade de continuar a desenvolvê-la e ampliá-la através da adesão de outros memes, outros gêneros literários ligados ao assunto, outros tópicos de cunho social interessantes aos alunos, e sobretudo com mais atividades envolvendo mais especificamente a abordagem de mídias e o uso

de tecnologia nas aulas (claro, sempre que possível for). Também fica a vontade e a curiosidade de pôr a presente unidade efetivamente em prática, refletir e continuar desenvolvendo outros trabalhos semelhantes a esse nos próximos passos de minha vida acadêmica e profissional.

Referências bibliográficas

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEC, 1996.

BIMMEL, P. et al. Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkktionen. Berlin: Langenscheidt, 2003.

CASTRO, A. C. R. A língua materna como instrumento de interação na sala de aula de língua estrangeira. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/lem_artigos/castro.pdf>. Acesso em 30 dez. 2021.

FIGUR, V. E. As histórias em quadrinhos no ensino e na aprendizagem da língua alemã: sugestões didáticas para o seu uso em sala de aula. 2008. 22 f. Monografia (Especialização em Letras) Universidade federal da Bahia e Universität Kassel. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FRAGA, L. P. O lúdico no ensino de alemão para adultos. Ensino de língua estrangeira: reflexão e prática. In: Ensino de língua estrangeira: reflexão e prática: relatos de experiências de professores-pesquisadores no NELE. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 15-32.

FUNK, H.; KOENIG, M. Grammatik lehren und lernen. Berlin: Langenscheidt, 1991.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MARQUES-SCHÄFER, G. Competência Midiática e Tecnologias Móveis: Desafios e Perspectivas para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras. Disponível em: <<http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Gabriela-Marques-Scha%CC%88fer.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PASSOS, M. V. F. O gênero “meme” em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_204.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul. Volume 1 – Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre, 2012.

Letramento Literário no ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF): a literatura indígena por Curt Unckel Nimuendajú

Marcele Monteiro Pereira¹

Fernanda Boarin Boechat²

Resumo: O presente artigo apresenta uma proposta de ensino de Literatura no âmbito de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) na Educação Básica que contemple práticas de Letramento Literário. Para tanto, e em cumprimento da Lei nº 11. 645/2008 que torna obrigatória a presença da cultura e história dos povos originários do Brasil no currículo oficial da rede de ensino, a proposta contempla a leitura da narrativa indígena “Jaboty und Arára”, catalogada pelo etnógrafo alemão autodidata Curt Unckel Nimuendajú (NIMUENDAJÚ, 1922) enquanto esteve com os Xipaya – etnia indígena do Estado do Pará – entre os anos 1918 e 1919. A proposta de ensino apresentada foi estruturada com base na “Sequência Básica” desenvolvida por Rildo Cosson (2016).

Palavras-chave: Letramento Literário; Ensino de Literatura; Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF); literatura indígena; Curt Unckel Nimuendajú.

Abstract: This paper presents a proposal for the teaching of Literature in the context of German as a Foreign Language (DaF) in Basic Education that contemplates Literary Literacy practices. To do so, and in compliance with the Law No. 11. 645/2008, which makes mandatory the presence of culture and history of native peoples of Brazil in the official curriculum of the education system, the proposal contemplates the reading of the legend “Jaboty und Arára”, catalogued by the self-taught German ethnographer Curt Unckel Nimuendajú (NIMUENDAJÚ, 1922) while he was with the Xipaya – an indigenous ethnic group from the State of Pará, Brazil – between the years 1918 and 1919. The teaching proposal presented was structured based on the “Basic Sequence” developed by Rildo Cosson (2016).

Keywords: Literary Literacy; Teaching Literature; German as a Foreign Language (DaF); indigenous literature; Curt Unckel Nimuendajú.

Introdução

O presente artigo³ tem como objetivo principal apresentar uma proposta de ensino e aprendizagem de Literatura no âmbito da área de Alemão como Língua

¹ Pós-graduanda na Especialização em Teoria da Literatura e Produção de Texto pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG). marcelemonteeriopereira@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta do Curso de Letras Alemão da Universidade Federal do Pará (UFPA). fernandaboecat@gmail.com

³ O presente artigo relaciona-se à pesquisa de Iniciação Científica de Marcelle Monteiro Pereira, desenvolvida entre julho de 2020 a agosto de 2021. Esta pesquisa recebeu apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – disponibilizada por meio do Edital 08/2020 do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR), da Universidade Federal do Pará (UFPA) – e está vinculada ao Projeto de Pesquisa “Mobilidades Literárias”, coordenado pela docente Fernanda Boarin Boechat na Faculdade de Letras Estrangeiras

Estrangeira (ALE/DaF). Em diálogo com práticas de Letramento Literário, mais especificamente com a “Sequência Básica” segundo Rildo Cosson (2016), a proposta contempla a leitura da narrativa indígena “Jaboty und Arára” por alunos da Educação Básica no contexto da Amazônia, texto proveniente da literatura oral amazônica e catalogada em língua alemã pelo etnógrafo Curt Unckel Nimuendajú (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390).

Para tanto, conceituaremos o processo de Letramento Literário, discutiremos o fomento à interculturalidade por meio da obra literária nas escolas, exploraremos uma possibilidade de diálogo interdisciplinar entre a Etnografia – ramo da Antropologia – e a literatura oral advinda da etnia Xipaya (situada no Estado do Pará) por intermédio dos registros etnográficos do alemão Curt Unckel Nimuendajú e, por fim, apresentaremos uma proposta de trabalho para professores de ALE/DaF envolvendo a temática indígena em sala de aula e que promova práticas de Letramento Literário.

28

Do Letramento Literário à literatura oral indígena

O termo Letramento Literário passou a ser empregado no âmbito educacional, sobretudo pelas Ciências Linguísticas, na década de 1980, como expõe Magda Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (2009, p. 15). Segundo a autora, o significado de letramento, como contemporaneamente é propagado no Brasil, teve origem na tradução da palavra inglesa *literacy* que, por sua vez, “vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser” (SOARES, 2009, p. 17).

Portanto, *literacy* é o estado assumido pelo indivíduo alfabetizado, ou seja, daquele que foi ensinado a ler e a escrever. Além disso, é também considerada a condição para transformações sociais, políticas, econômicas, psíquicas, linguísticas etc., a que estão sujeitos os que dominam a tecnologia da leitura e da escrita.

Como sintetiza Soares,

[é] esse, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy*: letramento do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em ferimento, resultado da ação ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo

como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2009, p. 18)

No artigo “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” (2004, p. 14), Magda Soares declara que os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, pois são interdependentes uma vez que “no mundo da escrita”, a alfabetização nos ensina a dominar sistematicamente a leitura e a escrita ao passo que o processo de letramento desenvolve as habilidades de ler e escrever no contexto das práticas sociais. Em outras palavras, o letramento é a prática social do aprendizado adquirido na alfabetização.

Em *Letramento literário: teoria e prática* (2016, p. 15), Rildo Cosson afirma que imagina o corpo humano como o resultado da soma de outros corpos. A mescla existente entre os corpos do sentimento, profissional, imaginário, da linguagem, entre outros, é que nos confere humanidade. Também conforme Cosson (2016), assim como o corpo físico necessita de exercícios para se manter funcionando bem, o corpo sentimental, o profissional, o imaginário e o da linguagem precisam ser estimulados para o seu desenvolvimento de igual forma.

Nesse sentido, o nosso corpo linguagem funciona de uma maneira especial. Todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E constituímos o mundo basicamente por meio das palavras. (COSSON, 2016, p. 15)

Assim sendo, podemos inferir que o corpo linguagem é composto por palavras e é posto em atividade quando se faz uso da linguagem (aqui compreendida como a língua natural). As palavras que usamos, por sua vez, estão inseridas também no meio social ao qual pertencemos e não são de posse de um indivíduo particular. Ainda que haja um caráter individual quanto ao uso da linguagem, há também o caráter coletivo da palavra.

Um modo profícuo de exercício da linguagem é a escrita, tecnologia que permite ultrapassar limites de tempo e espaço, armazena conhecimentos e saberes, e que nos auxilia na organização social. Ademais, “[p]raticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas” (COSSON, 2016, p. 16), a exemplo das narrativas indígenas.

Ler ou escrever literatura são práticas citadas por Cosson (2016) que exploram potenciais da linguagem. A leitura e escrita literária não apenas revelam normas que a

sociedade letrada dita a fim de uniformizar discursos, como também permitem a construção de maneiras de se apropriar da linguagem e compartilhá-la democraticamente.

Dessa forma, através do contato com o texto literário e com as experiências e vivências que por meio da leitura nos são proporcionadas, podemos encontrar nas palavras as aliadas propícias para dizer ao mundo e também para nós mesmos o que gostaríamos de expressar, ou, ainda, encontrar nas páginas de um livro os sentimentos que não conseguiríamos verbalizar. Em diálogo com Cosson,

[n]a leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 17)

30

As reflexões acerca do Letramento Literário trazidas por Cosson evidenciam que a literatura nos forma ao passo que traduz a materialidade do mundo. Graças à sua dimensão estética, ademais, é também capaz de despertar os sentidos do leitor. Além disso, o que expomos até então nos dá suporte para afirmar que não apenas ler literatura como também escrever textos poéticos são exercícios importantes em vista de práticas de Letramento Literário.

Se pensarmos o Letramento Literário no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) em consideração ao que preconiza o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (QECL) no trecho em que se discorre sobre os *Usos estéticos da língua*, veremos que a leitura e a escrita de literatura figuram entre o uso criativo e artístico da língua relevantes por si próprios e para os seus estudantes (QECL, 2001, p. 88-89).

Vale ressaltar que, em diálogo com os Estudos Literários, a atenção não se volta apenas aos efeitos estéticos do texto literário, mas também a “finalidades educativas, intelectuais, morais e afectivas, linguísticas e culturais” (QECL, 2001, p. 89). Além dos exemplos citados, a consciência intercultural também deve estar entre os objetivos do processo de ensino, posto que a compreensão das diversidades social e cultural existentes no mundo contextualiza e humaniza o aprendizado, já que a cultura é própria

do ser humano e interfere diretamente em nosso modo de vida e na forma como nos expressamos.

A consciência intercultural abrange a percepção entre as similaridades e as discrepâncias presentes no meio cultural em que o aprendente está inserido e a cultura dos países onde é falada a língua estrangeira alvo. Como podemos ler no QECRL (2001, p. 150), “[p]ara além do conhecimento objectivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais”.

Um exemplo que evidencia o reforço de uma visão estereotipada a respeito de um grupo social por meio do texto literário está vinculado aos povos originários do Brasil. No artigo “A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural” (2013), Janice Cristine Thiél explica que a literatura produzida durante a primeira geração do período romântico no Brasil (1836-1852) – poucos anos após a Independência do país em 7 de setembro de 1822 – impulsionou autores como Gonçalves Dias e José de Alencar a produzirem a denominada “literatura indianista”.

O termo “literatura indianista” é empregado para classificar as obras produzidas por escritores não indígenas que “colocam o índio como personagem, construído como herói ou vilão, dependendo de seu distanciamento da barbárie que sua cultura nativa representa e da sujeição à cultura do colonizador” (THIÉL, 2013, p. 1178).

As obras desses autores do Romantismo brasileiro estavam voltadas para os temas nacionais e para a valorização da cultura brasileira, ou ainda para a construção da ideia de cultura⁴. Por tal motivo, os indígenas foram transformados em personagens não raramente encontrados nas páginas de obras literárias que constroem e reforçam estereótipos, alimentam um imaginário por vezes minado de preconceitos, acerca de costumes, hábitos, crenças, organização social etc. A visão indianista, nesse sentido, construiu-se “[...] muitas vezes caricata e distanciada da realidade, como em ‘Os timbiras’, ‘Meditação’, ‘Canção do Exílio’, ‘I-Juca-Pirama’ e ‘Seus Olhos’, de Gonçalves Dias” (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1807), ou ainda a exemplo de romances como *Iracema* e *O Guarani*, de José de Alencar.

Passado um século da Independência do Brasil, em 1922, e após a Semana de Arte Moderna, tem-se a proposta de se distanciar da literatura europeia amplamente difundida em solo brasileiro e enraizada também na formação da literatura do país. A partir do Modernismo brasileiro, portanto, temos uma nova abordagem da identidade

⁴ A ideia de cultura aqui está em diálogo com *Comunidades Imaginadas* (2008), de Benedict Anderson.

nacional (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1807), contestadora, inclusive, daquela abordagem romântica fruto da influência da literatura europeia a partir da colonização.

Sob outra perspectiva e após uma luta de décadas visando reconhecimento histórico, cultural e étnico nos ambientes de ensino, os povos indígenas obtiveram o resultado de seus esforços concretizado por meio da Lei nº 10.639/2003, que após cinco anos foi também base para a Lei nº 11. 645/2008 que a substituiu, sancionada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Assim, foi estabelecida a obrigatoriedade da presença da história e cultura indígena nos currículos da Educação Básica, como disposto no segundo Parágrafo, em que conteúdos da história e cultura dos povos indígenas brasileiros deverão ser “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008, p. 1).

A alteração que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sofreu no dia 10 de março de 2008 surgiu como uma tentativa de reparar o equívoco histórico sofrido pelos povos originários do Brasil que, além de estarem pouco presentes nos ambientes escolares, eram vistos principalmente através da ótica de seus colonizadores, no caso da literatura, sobretudo a partir da perspectiva indianista ou ainda moderna.

Além disso, quando nos voltamos ao ensino do texto literário indígena na Educação Básica, é possível perceber que a iniciativa do Governo Federal e de diversas instituições em tornar a cultura das etnias indígenas brasileira mais conhecida esbarra na falta de repertório dos professores que, como explica Thiél (2013, p. 1177), “desconhecem os autores indígenas ou julgam suas obras por critérios canônicos ocidentais de literariedade”. Ainda conforme a autora,

[v]ários fatores contribuem para o desconhecimento da literatura indígena brasileira. Embora a produção de obras indígenas no Brasil esteja em crescimento desde a última década do século XX, com autores de várias etnias sendo reconhecidos através de premiações pela qualidade de sua produção literária, a circulação dos textos indígenas brasileiros é ainda reduzida se comparada àquela das publicações de autores indígenas norte-americanos. Mesmo havendo a publicação de contos, poemas, crônicas, textos de diversos gêneros, poucos são os leitores que lêem estes textos como obras literárias ou neles buscam mais que o elemento exótico que torna a identidade indígena do autor objeto de curiosidade. (THIÉL, 2013, p. 1177)

As adversidades identificadas por Thiél vão ao encontro do que identifica Graça Graúna em “Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto”

(2012, p. 268-269), a saber, que ao longo da colonização, os povos indígenas foram impossibilitados de relatar seus saberes e vivências em seu próprio idioma através da escrita. Por essa razão, a presença da literatura oral como modo de manter na memória parte de sua história, ainda que minimamente, foi a única alternativa por séculos.

A cultura da oralidade, nesse contexto, é um símbolo de sobrevivência e de resistência contra a cultura dominante. Atualmente, a literatura indígena pode ser encontrada também em livros. Por outro lado, ficam claros traços da narrativa oral construída “com base na repetição, que assegura a continuidade do que é relatado; contudo, repetição não está aqui associada à imutabilidade, mas sim à reinvenção e atualização textual constantes” (THIÉL, 2013, p. 1180) que nas folhas impressas ou online surgem associadas a estratégias gráficas e visuais. Nesse sentido, temos:

E como cada povo tem seus valores culturais, modos de ser, de viver e de ensinar, para afirmar sua identidade, os indígenas se inseriram na educação não indígena para garantir seus direitos enquanto cidadão brasileiro. Assim, surge, em 1980, as primeiras publicações escritas de literatura indígena, dos escritores Kaka Werá Jecupé, com *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*, Daniel Munduruku, com *A primeira estrela que vejo é a estrela do meu desejo e outras histórias indígenas de amor*, Graça Graúna, com *Canto Mestizo* (1999) e Eliane Potiguara, com os livros *Akajutibiró: terra do índio Potiguara* e *A Terra é a Mãe do índio*. (COSTA; LIMA; SANTOS, 2019, p. 1811-1812)

33

Antes que os indígenas tivessem a liberdade de manter a memória e a cultura de seus ancestrais vivas por meio de livros impressos ou em espaços virtuais que estão ao alcance dos que possuem aparelhos eletrônicos, o trabalho de antropólogos e de etnógrafos como o alemão Curt Unckel Nimuendajú possibilitou a catalogação de narrativas de diversas etnias – inclusive de algumas já extintas.

Como a proposta do presente artigo está atrelada a uma narrativa colhida durante o trabalho de campo de Unckel Nimuendajú em uma aldeia situada no Estado do Pará, discorreremos brevemente a seguir sobre sua motivação em se engajar à pesquisa etnográfica dos povos tradicionais do Brasil até o momento da expedição que resultou na coleta de dados sobre a religião e as tradições da etnia Xipaya do Alto Xingu.

O itinerário de Curt Unckel (Nimuendajú) até os Xipaya

Impulsionado pela vertente filosófica, pela atração por contos sobre magia e encantos e pelo debate político e social que permeava o Romantismo alemão, o então

Curt Unckel chegou ao Brasil em 1903 “sem nenhuma formação específica, mas iluminado pelo espírito do seu tempo” (WELPER, 2002, p. 45).

Para Unckel Nimuendajú, estar em solo brasileiro representava a oportunidade de realizar um sonho de criança, posto que no decorrer de sua infância era comum encontrá-lo constantemente debruçado sobre revistas de geografia, livros ou “brincando de índio⁵” (CAPPELER, 1962, p. 14). O imaginário de Unckel Nimuendajú acerca dos povos tradicionais da América do Sul foi construído a partir da leitura literária e do estudo de mapas – fruto do trabalho de viajantes – como aponta Elena Monteiro Welper em “Curt Unckel Nimuendajú: um capítulo alemão na tradição etnográfica brasileira” (2002, p. 50). Destacamos:

Essa criança, que foi Curt Unckel, aprendeu no berço natal a amar as florestas com as suas lendas e as suas tradições, os seus seres e as suas divindades; aprendeu a revolver sob a grama, crespa e suave, as ruínas onde há sempre um tesouro que a Poesia toca de beleza e a Ciência põe a autenticidade em dúvida. (PEREIRA, 1946, p. 10-11)

34

Em 1905, Unckel Nimuendajú foi contratado como ajudante de cozinheiro pela Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo. Na ocasião, deu início ao seu trabalho etnográfico ao longo de rios situados no sertão paulista. Ele esteve vivendo quase ininterruptamente com e como o povo Apapocuva-Guarani, etnia da aldeia do Rio Batalha. Esta convivência ocasionou na integração do etnógrafo ao grupo que em 15 de julho de 1906 o batizou⁶ Nimuendajú. Curt Unckel Nimuendajú esteve entre os Guarani, sua etnia adotiva, até o ano 1907 (WELPER, 2002, p. 51).

Em 1909, a convite do diretor do Museu Paulista, o etnógrafo autodidata participou de uma expedição onde esteve com a etnia Xavante de São José dos Campos Novos. Por meio de seus artigos e cartas, que além de denúncias também continham propostas de ações pacificadoras em prol dos povos tradicionais, Unckel Nimuendajú expressou sua indignação ao presenciar conflitos e o assassinato de populações que culminariam em sua extinção.

Entre os anos 1910 e 1913, no cargo de “auxiliar de sertão” do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), Unckel Nimuendajú participou de expedições, conviveu com outras etnias, fez registros textuais

⁵ O termo índio, que aqui surge por meio da citação de Cappeller em 1962, antecede o movimento indígena organizado no Brasil em 1970 que se opõe ao uso pejorativo e genérico que a palavra índio representa.

⁶ Apesar do termo “batizado” designar uma cerimônia cristã, ele foi empregado pelo próprio Unckel Nimuendajú para descrever o ritual que o tornou integrante da etnia Apapocuva-Guarani.

e fotográficos nos estados de São Paulo, Paraná e Mato Grosso. Ainda em 1913, ele foi transferido para o Rio de Janeiro e prestou serviços para o Ministério da Agricultura por alguns meses (GRUPIONI, 1998, p. 176). Após esse período no Rio de Janeiro, ele foi transferido para Belém, mas ainda como funcionário do SPI.

Unckel Nimuendajú vai para Belém ainda em 1913, aos 30 anos de idade e com aproximadamente uma década de exercício no campo etnográfico. Sua chegada à capital paraense representou não apenas uma mudança radical em sua área de atuação – do Sul do Brasil para a Região Norte – como também sua instalação no até então polo etnográfico e geográfico daquele período.

Em 1915, ao ser demitido do SPI, ele teve autonomia para firmar novos elos que culminaram em sua participação em uma breve expedição ao longo de rios que banham o Pará e o Amapá. Unckel Nimuendajú, no curto espaço de tempo desta expedição, interagiu com a etnia Aparai. Tal contato resultou na sua primeira coleção etnográfica dividida entre o Museu da Universidade da Filadélfia (nos Estados Unidos) e o Museu Goeldi – este está situado em Belém, no Estado do Pará. De 1916 a 1919, o etnógrafo alemão conviveu com membros das aldeias Jurúna, Kuruáya, Arara, Kayapó e Xipaya localizadas ao longo dos rios Iriri, Curuá e Xingu, no Pará (GRUPIONI, 1998, p. 177).

A narrativa proveniente da literatura oral – que lançaremos como parte da proposta de Letramento Literário abarcando a “literatura indígena”⁷ dos povos tradicionais da Amazônia em língua alemã – está no material colhido por Unckel Nimuendajú entre os anos 1918 e 1919 e publicado pela revista *Anthropos* sob o título “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922).

Neste artigo, Unckel Nimuendajú compartilha com os leitores seus registros de relevância histórica acerca da cultura e do modo de vida dos indígenas Xipaya situados no Alto Curuá. Além disso, descreve algumas das dificuldades que encontrou para catalogar como de fato se davam os rituais religiosos por perceber que os membros da etnia estavam sujeitos a cristãos que não os permitiam praticar sua religião de origem livremente, conforme descreve o etnógrafo no trecho abaixo:

Os presentes apontamentos têm a desvantagem de terem sido feitos em condições bastante desfavoráveis. O pequeno bando mísero dos Xipaya que encontrei, em 1918 e 1919, em Boca do Baú no alto do rio Curuá estava sendo tão pressionado por seus patrões cristãos que foi obrigado a se impor múltiplas restrições na prática de sua religião. Mas não acredito que a ruína social da tribo tenha influenciado de alguma maneira substancial suas ideias fundamentais e tradições: em

⁷ Chama-se de “literatura indígena” a obra genuinamente produzida por povos tradicionais (THIÉL, 2013, p. 1178).

todos os casos, os Šipáia não viraram cristãos. (NIMUENDAJÚ, 2019, p. 35)

Outros aspectos como o tronco linguístico dos Xipaya, sua fonte de sabedoria, como tratam seus doentes com plantas e magia, fotos das danças de seus rituais, imagens de alguns desenhos feitos pelos indígenas que retratam demônios, a crença dos Xipaya sobre como haveria se dado a origem de sua etnia, relatos de acontecimentos que narram sua trajetória histórica e diversas narrativas também estão presentes no artigo de Unckel Nimuendajú que em julho de 1981 teve sua versão traduzida para o português publicada pela *Revista Religião e Sociedade* com o título “Fragmentos de religião e tradição dos índios Šipáia: contribuições ao conhecimento das tribos de índios da região do Xingu, Brasil Central”.

Segundo dados do Instituto de Terras do Pará (ITERPA, 2015), os Xipaya ainda podem ser encontrados ao Sul do Estado do Pará, na cidade de Altamira – nas terras tradicionalmente ocupadas por eles conforme previsto em Lei. Contudo, o processo de colonização europeia implantado no Brasil promoveu a descaracterização cultural de diversas etnias e ocasionou a morte de muitas línguas indígenas, entre elas a dos Xipaya que pôde “voltar à vida” a partir do projeto do professor e pesquisador Nelivaldo Cardoso Santana que comenta sobre seu trabalho em entrevista publicada pela revista *Isto É* em 25 de abril de 2019:

Conseguimos ‘ressuscitar’ a língua dos Xipaya do Pará como parte de um projeto de nossa Universidade⁸. Os descendentes estavam dispersos, trabalhando em fazendas no Sul do Pará e no Mato Grosso, e foram se encontrando na década de 1990. Depois conseguiram um território para se instalarem, mas já não falavam sua língua. A única falante do idioma era Maria Xipaya, uma mulher idosa. Ela foi gravada falando e cantando. E assim desenvolvemos uma gramática básica. (AFP, 2019)

A partir dos apontamentos feitos, torna-se perceptível que o trabalho de resgate da cultura e tradição dos povos originários do Brasil – em especial os da Amazônia – dialoga com a pesquisa etnográfica sobre a Região e também com interesses dos Estudos Literários e Linguísticos. Logo, para que a presença da literatura indígena seja mais frequente nas salas de aula das escolas (inclusive no contexto de uma língua estrangeira), se faz necessário que sejam pensadas e/ou lançadas propostas que

⁸ Aqui, o professor Nelivaldo Cardoso Santana se refere à Universidade Federal do Pará, Campus Altamira, onde atua como pesquisador e docente da área de Estudos Linguísticos.

permitam que a relação intercultural e interdisciplinar ocorra no ambiente escolar, de acordo com o que apresentaremos no tópico a seguir.

Um caminho de leitura, uma proposta de ensino

Em diálogo com os conceitos e discussões que concisamente apresentamos no decorrer dos tópicos anteriores, inferimos que a proposta de ensino e aprendizagem que sugerimos para estudantes em idade escolar é válida para viabilizar uma proposta de Letramento Literário e promover a interculturalidade, aqui entre o Brasil e a Alemanha, e mesmo no próprio Brasil, uma vez que se trata da leitura de um texto de literatura indígena. Além disso, o texto indígena, ainda que registrado por meio do trabalho de Curt Unckel Nimuendajú, é também interdisciplinar, já que contempla aspectos históricos, antropológicos, etnográficos e literários. Nesse sentido, mantemo-nos em consonância com o que descreve a Lei nº 11. 645/2008, ou seja, quanto à obrigatoriedade do ensino da cultura e história dos povos tradicionais nas escolas.

A nossa proposta tem como modelo a “Sequência Básica” descrita por Rildo Cosson no livro *Letramento literário: teoria prática* (2016), cuja composição é dividida entre as seguintes etapas: “Motivação”, “Introdução”, “Leitura” e “Interpretação”. Ainda em nossa proposta, em diferentes etapas, contemplaremos a inclusão de duas oficinas também apresentadas por Cosson (2016): “Mitologia brasileira” e “Mudando a história”. O texto literário que deve ser lido é a narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) proveniente da literatura oral da etnia Xipaya e catalogada por Unckel Nimuendajú no artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922).

O primeiro momento, a “Motivação”, faz-se necessária, segundo Cosson (2016), uma vez que os leitores devem ser previamente preparados para o que encontrarão no texto. A ambientação ao conteúdo presente no texto literário favorecerá diretamente a compreensão no processo de leitura. Portanto, “[o] sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2016, p. 54).

Ainda sobre a fase “Motivação”, o autor afirma que os alunos devem ter espaço para se posicionar ou responder perguntas referentes a temas que remetam ao que poderá ser observado também no texto que será lido em momento posterior. Assim sendo, em vista de motivar os alunos, sugerimos que a oficina “Mitologia Brasileira” (COSSON, 2016, p. 128) seja implementada em sala como a primeira etapa da aula, de modo que os participantes acessem conhecimentos sobre narrativas indígenas e possam compartilhar esse repertório com o grupo. Por meio dessa oficina criada com a finalidade de introduzir textos mitológicos, tal como recomenda Cosson, o(a)

professor(a) retoma a presença e importância de narrativas como constituintes da cultura em que estão inseridos, aqui, sobretudo, do contexto amazônico.

A segunda etapa da “Sequência Básica” chamada de “Introdução”, estágio em que o autor e a obra literária são apresentados aos alunos (COSSON, 2016, p. 57), deve ser bem planejada para que não se torne uma aula voltada apenas para a vida e obra do escritor, ou ainda, que incorra em análises biografistas do texto. É importante voltar-se ao “que está dito para o leitor” (COSSON, 2016, p. 60) no texto, de modo que o texto se preserve como protagonista já nesse momento introdutório.

Perante as colocações de Cosson, propomos que na fase introdutória seja exposto aos alunos: 1) a origem alemã de Curt Unckel Nimuendajú e quais seus interesses de pesquisa; 2) a influência da literatura no surgimento do apreço do etnógrafo autodidata pelos povos tradicionais do Brasil; 3) características do período histórico em que etnógrafo esteve em Belém do Pará; 4) sua estadia entre os Xipaya em diálogo com a apresentação do artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922) publicado como resultado de suas observações; e 5) exposição da narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) em diálogo com a averiguação de eventuais conhecimentos prévios sobre a narrativa por parte dos alunos, seguido de uma verificação dos termos em alemão, retirados da narrativa, que já podem ser conhecidos e/ou deduzidos pelos alunos, como nome de membros da família, cores, frutas, animais, partes do corpo e instrumentos musicais.

Ao decorrer da apresentação do artigo “Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Sipaia-Indianer” (1922) (item 4 da “Introdução”), seria interessante que exemplares impressos da versão completa do artigo em que a narrativa está inserida fossem entregues aos alunos para serem tateados e explorados, visto que “[i]ndependentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos” (COSSON, 2016, p. 60). Com o artigo em mãos, é possível realizar a leitura coletiva de elementos paratextuais que auxiliarão a contextualizar a obra que será lida na etapa seguinte.

A seleção da narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) se deu a partir da observação da presença de temas que acreditamos permear a vida dos alunos no contexto escolhido, como, por exemplo, as dificuldades de relacionamento que se apresentam entre pais e filhos diante de discordâncias de escolha e opinião, e o relacionamento amoroso entre indivíduos de realidades e modos de vidas opostos – aqui o Jabuti e a Arara, de espécies diferentes, que tentam adaptar-se um ao outro. Em vista disto, compreendemos que a escolha de temas específicos favorece a participação



dos alunos, de modo que há mais chances de que se sintam à vontade para interagir e expor posicionamentos no decorrer da aula.

Planejamos a “Introdução” dessa maneira para que também os aspectos interculturais e interdisciplinares presentes na literatura oral possam ser explorados e conhecidos pelos alunos, de modo que tenham melhores condições de perceber qual amplitude podem alcançar as obras literárias e como outras disciplinas podem auxiliar na preservação e perpetuação da cultura dos povos originários do Brasil.

No passo que corresponde à “Leitura”, Cosson (2016, p. 62) destaca a importância da supervisão do(a) professor(a) no decorrer desse processo ainda que se trate de textos curtos – a exemplo da narrativa que selecionamos –, pois “[a] leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento” (COSSON, 2016, p. 62). Especialmente no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, deve-se ajudar os alunos a lidar com eventuais obstáculos, como a compreensão e pronúncia de palavras pouco conhecidas.

39

Para que a experiência com a leitura literária seja vivenciada em seus pormenores, e para que o(a) professor(a) possa perceber as dificuldades e facilidades dos alunos enquanto eles estiverem em contato com um texto em língua alemã, indicamos que a leitura da narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) seja realizada em voz alta, de maneira compartilhada e com pequenos intervalos nos quais os alunos devem ser estimulados a dividir com o(a) professor(a) e colegas suas impressões⁹.

O caminho construído pela “Motivação”, “Introdução” e “Leitura” direciona os alunos para o último estágio da “Sequência Básica” de Cosson: a “Interpretação”. Nesse momento, a interferência da escola – representada pelas etapas anteriores – deve ser cessada para que haja a somatória da leitura da obra e os conhecimentos e vivências prévias dos leitores, de modo que se possa edificar de fato uma experiência de Letramento Literário (COSSON, 2016, p. 65).

Ainda que a interpretação textual seja interna, e, então, individual,

a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso

⁹ Cabe mencionar que a narrativa indígena escolhida é bastante curta, se estende por apenas 34 linhas.

por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social (COSSON, 2016, p. 65).

Após essa etapa, temos a internalização interpretativa: a ocasião de externar as impressões apreendidas da obra lida em sala de aula. O referido termo marca uma característica da leitura feita em processos de Letramento Literário, de modo que o sentido do texto se concretiza e se materializa como uma realização comunitária e compartilhada. O espaço destinado à interpretação externa e em grupo permite que a compreensão individual adquira novas formas e alcance um outro patamar, ou seja, a leitura coletiva leva ao fortalecimento da comunidade de leitores (COSSON, 2016, p. 65-66).

Dito isto, e para que haja o registro da interpretação dos alunos, recomendamos destinar parte desta etapa para que os participantes possam tecer comentários acerca da leitura da narrativa “Jaboty und Arára” (NIMUENDAJÚ, 1922, p. 389-390) livremente, em alemão ou português, a depender do nível linguístico do grupo.

A seguir, partindo da alegação de Cosson (2016, p. 72) de que “a sequência não é algo intocável”, uma proposta que pode ser muito produtiva no contexto de ensino de língua estrangeira, é a produção textual por parte dos alunos. Aqui a proposta seria a escrita ficcional em diálogo com a narrativa lida. Como menciona Cosson, a escrita ficcional seria uma outra forma de compreender o impacto da obra sobre os alunos, quais os sentidos que eles atribuem ao texto literário lido, bem como, representaria uma ferramenta de observação da influência das outras fases da “Sequência Básica” sobre a fase de “Interpretação”.

Como sugestão para esse momento de produção textual, que deverá desenvolver-se preferencialmente na língua estrangeira, isto é, em alemão, indicamos a oficina “Mudando a história” (COSSON, 2016, p. 134), que reúne as características propícias para atingir os objetivos supracitados, já que consiste em reescrever o epílogo da obra para que a mesma apresente desfechos inéditos. Para o novo final, é possível excluir as últimas linhas escritas pelo autor ou, simplesmente, dar continuidade de onde a obra terminou, podendo inclusive inserir novas personagens. Esta atividade poderia ser feita individualmente ou em pequenos grupos, a depender da dinâmica da turma e do tempo disponível. O mais importante é observar se há coerência no texto criado e explorar a reflexão sobre a leitura compartilhada da narrativa.

Em um grupo que esteja no nível B1, por exemplo, cujos alunos seriam “capaz[es] de narrar uma história” (QECRL, 2001, p. 97), uma oficina com o texto proposto que contemplasse 4 encontros de 1h30 poderia ser uma alternativa viável. Contudo, a

adaptação do número de horas e encontros deve ser sempre considerada, uma vez que todo grupo, mesmo que identificado em um mesmo nível de proficiência, possui características particulares. A predominância da comunicação em português ou alemão ao longo dos encontros, assim como a produção dos participantes, ademais, também está sujeita ao nível linguístico do grupo. Compreendemos, contudo, em vista de nossa proposta, que em qualquer das alternativas o ensino e aprendizagem de Literatura no contexto de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF) está presente e em diálogo com práticas de Letramento Literário, assim como o desenvolvimento linguístico dos participantes em língua estrangeira.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre a definição de Letramento Literário e sobre como se daria uma proposta nesses moldes no contexto de ensino e aprendizagem de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF). Em nossa proposta tem-se o interesse em explorar o diálogo entre outras culturas distintas e também de promover a potencialidade transdisciplinar do texto literário, também em vista da Literatura como disciplina instituída e área de pesquisa, corroborando para a formação humanística do sujeito no contexto da Educação Básica.

Ao nos depararmos com exemplares da literatura oral resgatada por meio de registros etnográficos, percebemos que as narrativas indígenas nos revelam crenças, costumes entre outras características da cultura de nossos ancestrais. Fazer memória aos povos tradicionais do Brasil nos situa no processo de colonização, sobretudo a respeito de como hoje vivenciamos a relação com a cultura indígena, a perseguição a que foram sujeitos, o perigo constante que ainda vivenciam e os processos de extermínio e extinção vividos pelas etnias, também denunciados pelo trabalho de Curt Unckel Nimuendajú.

Compreendemos, nesse sentido, que o cumprimento da Lei nº 11. 645/2008 é de fato necessário para que, ainda na fase escolar, crianças e jovens adquiram consciência do contexto regional (e nacional) em que estão inseridos, da riqueza literária presente na cultura originária, da capacidade de transpor barreiras por meio da leitura de literatura, seja em vista dos alunos ou dos professores. Que o ambiente de ensino e aprendizagem de Literatura proporcione uma alternativa para a imersão (inter)cultural.

Dito isto, esperamos que a proposta e os impulsos didáticos apresentados aqui possam representar para professores da Educação Básica, docentes de IES e outros pesquisadores uma alternativa para o ensino de Literatura no contexto de ALE/DaF. Estimamos que o presente artigo indique para a gama de possibilidades existente

quando se considera o texto literário no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira não como mero instrumento para o desenvolvimento linguístico, mas ambiente em que culturas se encontram e podem ser vivenciadas por meio da leitura literária, de modo que o desenvolvimento linguístico passe a ser não um objetivo, mas sim uma consequência de processos de ensino e aprendizagem de Literatura.

Referências

AFP. 'Brasil ainda é um país multilíngue', diz especialista em idiomas indígenas. **Isto é**, Artigos. São Paulo, 25 abr. 2019. Disponível em: <<https://istoe.com.br/brasil-ainda-e-umpais-multilingue-diz-especialista-em-idioma-indigenas/>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília-DF, 11 mar 2008. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

CAPPELLER, Fritz. **Der größte Indianerforscher aller Zeiten**. Bad Salzungen: [s.n.], 1962.

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas**: aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições ASA, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Walquiria Lima da; LIMA, Lílian Castelo Branco de; SANTOS, Maria Sousa. Literatura indígena: a importância de trabalhar as narrativas indígenas na sala de aula. **Revista Philologus**, 75, Rio de Janeiro: set./dez. 2019, p. 1805-1818.

GRAÚNA, Graça. Literatura indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Educação & Linguagem**, 25-15, [online]: jan./jun. 2012, p. 266-276. <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/3357/3078>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Coleções e expedições vigiadas**: os etnólogos no conselho de fiscalização das expedições artísticas e científicas no Brasil. São Paulo: HUCITEC; São Paulo: ANPOCS, 1998.

ITERPA - INSTITUTO DE TERRAS DO PARÁ. **Territórios indígena**. Belém: ITERPA, 2015. Disponível em: <<http://portal.iterpa.pa.gov.br/povos-indigenas/>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Bruchstücke aus Religion und Überlieferung der Šipáia-Indianer. Beiträge zur Kenntnis der Indianerstämme des Xingú-Gebietes, Zentralbrasilien*. **Anthropos**, [s.l.]: jan./jun. 1922, p. 367-406.

_____. Fragmentos de religião e tradição dos índios Šipáia: contribuições ao conhecimento das tribos de índios da região do Xingu, Brasil Central. In: **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro: jul. 1981, p. 6-47.

_____. **Os índios Xipaya**: cultura e língua. Organização e tradução de Peter Schröder. 1. ed. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2019.

PEREIRA, Nunes. **Curt Nimuendajú**: síntese de uma vida e de uma obra. Belém: [s.n.], 1946.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, 25, [online]: jan./abr. 2004, p. 5-17. <<https://www.scielo.br/i/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

THIÉL, Janice Cristine. A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural. **Educação & Realidade**, 4-38, Porto Alegre: out./dez. 2013, p. 1175-1189.

WELPER, Elena Monteiro. **Curt Unckel Nimuendajú**: um capítulo alemão na tradição etnográfica brasileira. 245 f. Dissertação de Mestrado. PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro: 2002.

Reflexões sobre Norma e multilinguismo: Discurso da norma na imprensa de imigração alemã no Sul do Brasil

Lucas Löff Machado¹

Resumo: Negociações sobre o papel da norma linguística em contexto multilíngues são um fenômeno recorrente no discurso científico, popular e na imprensa. Hierarquias e valores distintos são associados de acordo com a posição dos atores e o contexto histórico vigente e manifestam-se na forma de mitos, crenças e ideologias sobre línguas (Pupp Spinassé & Mozzillo, 2021; Altenhofen, 2004). O presente estudo examina o discurso da norma na imprensa de imigração alemã no Rio Grande do Sul em dois excertos em língua alemã, um jornal e um relato de viagem, publicados na primeira década do séc. XX. O primeiro dirige-se às comunidades locais de fala alemã, de modo especial aos professores católicos (Bredemeier, 2010). O segundo exemplar tem um público-alvo mais global de viés colonialista. Com auxílio das ferramentas da análise linguística do discurso (Spitzmüller & Warnke, 2018) são discutidos de modo exemplar os níveis da palavra, da proposição e da metáfora bem como o nível de práticas sociais, cujos sentidos ultrapassam as fronteiras de cada texto e estruturam o discurso da norma. Os dados mostram uma tendência em essencializar a distinção entre norma-padrão (*Hochdeutsch*) e normas locais (hunsriqueano, pomerano) a partir de uma ideologia da homogeneidade linguística. Tal ideologia alimenta-se de sentidos como da língua idealmente bela, da primazia do alemão-padrão na escola, do distanciamento do dialeto, da distinção às línguas em contato, isto é, ao português. Através de categorias coletivas que generalizam os grupos locais e nomes estigmatizados, oposições linguísticas e metáforas uma hierarquia das normas linguísticas é marcada. Análises como essa podem ser analisadas em diferentes tipos textuais que carregam discursos da norma e possibilitam abordagens quantitativas. O presente estudo pretende, portanto, contribuir para ampliar os estudos sobre o discurso da norma e incentivar a concretização de um *corpus* de textos da imigração alemã.

Palavras-chave: discurso da norma; norma-padrão; língua alemã.

Zusammenfassung: Die Normaushandlungen über die Rolle der sprachlichen Norm in mehrsprachigen Kontexten sind ein wiederkehrendes Phänomen im wissenschaftlichen Diskurs, in populären Einstellungen und in der Presse. Je nach Position der Akteure und des vorherrschenden historischen Kontexts werden unterschiedliche Hierarchien und Werte assoziiert, die sich in Form von Mythen, Überzeugungen und Ideologien über Sprachen manifestieren (Pupp Spinassé & Mozzillo, 2021; Altenhofen, 2004). Die vorliegende Studie untersucht den Normdiskurs in der deutschen Einwanderungspressen in Rio Grande

¹ Doutorado na Universidade Católica de Eichstätt-Ingolstadt; Universidade Federal de Pelotas. lucas.loffmachado@gmail.com.

do Sul in zwei deutschsprachigen Auszügen, einer Zeitung und einem Reisebericht, die im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts verfasst wurden. Der erste richtet sich an lokale deutschsprachige Gemeinschaften, insbesondere an katholische Lehrer und Lehrerinnen (Bredemeier, 2010). Das zweite Exemplar richtet sich an ein globaleres Publikum mit einer kolonialistischen Ausrichtung. Mit Rückgriff auf den Werkzeugkasten der linguistischen Diskursanalyse (Spitzmüller & Warnke, 2018) werden exemplarisch die Wortebene, Propositionsebene und Metapher-Ebene sowie die Ebene der sozialen Praktiken diskutiert, deren Bedeutungen über die Grenzen der einzelnen Texte hinausgehen und den Normdiskurs strukturieren. Die Daten zeigen eine Tendenz zur Essentialisierung der Unterscheidung zwischen der Standardnorm (*Hochdeutsch*) und lokalen Normen (*Hunsrückisch*, *Pommersch*) auf der Grundlage einer Ideologie der sprachlichen Homogenität. Eine solche Ideologie speist sich aus Bedeutungen wie der idealen sprachlichen Schönheit, dem Vorrang des Standarddeutschen in der Schule, der Abgrenzung zum Dialekt, der Unterscheidung von Kontaktsprachen, z.B. dem Portugiesischen. Durch kollektive Kategorien der Gruppenverallgemeinerung und stigmatisierte Namen, sprachliche Gegensätze und Metaphern wird eine Hierarchie der sprachlichen Normen markiert. Solche Analysen können in verschiedenen Textsorten durchgeführt werden, die Normdiskurse tragen sowie quantitative Ansätze ermöglichen. Die vorliegende Studie soll daher einen Beitrag zur Erweiterung der Studien zum Normdiskurs leisten und die Realisierung eines Korpus deutscher Migrationstexte anregen.

Schlüsselwörter: Normdiskurs; Standardsprache; deutsche Sprache.

1. Introdução

45

Embora a língua seja dotada de fluidez e esteja em permanente variação, na maioria das vezes inconscientemente (Labov 1972), discutir sobre a variação da língua é um componente essencial de muitas sociedades. Contudo, Língua é um dos conceitos – assim como *liberdade*, *democracia*, *ditadura* entre outros – com os quais não apenas discutimos no sentido estreito da comunicação, mas também negociamos valores, visões de mundo, convicções e colocamos nossas ideologias em funcionamento (Pupp Spinassé & Mozzillo, 2021; Roth, Spitzmüller & Schramm, 2018). Os sentidos práticos desses de-/embates podem ser variados. Enquanto autoridades linguísticas deliberam sobre as variantes de uma gramática ou de um dicionário, uma família pode estar decidindo qual o melhor currículo para os seus filhos. Todos são atravessados por concepções de língua compartilhadas socialmente, sendo aquelas normativas muitas vezes decisivas (“qual língua devemos padronizar, aprender, falar(!)? Onde? Quando? etc.”).

O presente texto ocupa-se justamente com o passado cronológico para compreender tais questões do presente. Trata-se da imprensa em língua alemã no sul do Brasil na forma de jornais e relatos de viagem e as práticas sociais escritas suscitadas por eles na primeira década do séc. XX. Embora não mais recorrentes na era da digitalização, jornais e relatos

de viagem transportavam formas de conhecimento nas e entre as sociedades letradas. Nossa hipótese é de que a construção de normas linguísticas, entendidas como expectativas e concepções acerca da língua de um grupo (Gloy 2004), são construídas através de práticas discursivas contínuas do séc. XIX até hoje. A motivação do presente estudo surge justamente da constituição da norma linguística como fenômeno discursivo (Roth, Spitzmüller & Schramm 2018; Blommaert & Verschueren 1998), pelo qual atores negociam noções de norma (linguística). Partindo da pesquisa de doutorado intitulada “o papel da norma linguística do alemão no Rio Grande do Sul: Hochdeutsch” busco dar continuidade à descrição de normas linguísticas e oferecer subsídios para o estudo de um discurso da norma. A pergunta de pesquisa que guia o presente estudo é “como norma linguística é construída e negociada em textos da imprensa de imigração alemã na passagem do séc. XIX para o séc. XX?”

Primeiramente, segue-se uma delimitação dos sentidos de norma linguística, em especial do conceito de *Hochdeutsch*, comum no discurso do recorte temporal analisado (cap. 2). Em seguida, serão analisadas brevemente as noções de *Hochdeutsch* nos campos da ciência ao longo do tempo (cap. 3) e do ponto de vista da própria comunidade de falantes bilíngue (cap. 4). Após, apresentam-se os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa com base na análise linguística do discurso de Spitzmüller & Warnke (2011) (Cap. 5). Finalmente, discutem-se dois enunciados do início do séc. XX a fim de exemplificar a análise linguística no nível intratextual (níveis da palavra, proposição e metáfora) (Cap. 6.1) e transtextual (ideologias e práticas sociais) (6.2). As conclusões e perspectivas futuras (cap. 7) lançam perguntas para um aprofundamento deste estudo e sugerem um desdobramento possível a partir da constituição de um corpus dos discursos da norma.

2. O conceito de norma *Hochdeutsch*

A discursividade da norma linguística remonta ao período helênico na Grécia (ca. 300 a.C.), quando procurou-se registrar através da gramática (gr. *grámma* ‘letra’, inicialmente a arte de ler e escrever) um determinado modo de falar (Faraco & Zilles 2017: 94). Em território germanófono, as primeiras codificações a partir do séc. XVII da língua alemã surgiram em um contexto de distanciamento das línguas clássicas (latim e grego) e posteriormente, já no séc. XVIII e XIX, do francês e do italiano.

O conceito *Hochdeutsch*, na sua tradução literal pt. *alto-alemão* ou en. *Highgerman*, apresenta atualmente uma polissemia resultado de diferentes usos. O sentido inicialmente geográfico – variedades linguísticas das terras altas (al. *hoch*) ao sul em

oposição às variedades das terras baixas ao norte, ou seja, do baixo-alemão (*Niederdeutsch* ou *Plattdeutsch*) – passou a carregar uma conotação valorativa motivada por trabalhos de gramáticos como Martin Opitz (1624) e Justus Georg Schottelius (1663) (FAULSTICH 2008). A partir do séc. XIX os sentidos de *Hochdeutsch* recebem cada vez mais associações com uma ideologia nacional baseada entre outros na homogeneidade linguística, ainda que os dialetos sejam cada vez mais estudados e documentados durante o romantismo (NEUMANN, 2000).

É justamente o sentido de uma língua unificada que imigrou para o Brasil e continuou a ser mobilizado nas escolas e na igrejas. O *Hochdeutsch* continuou carregando valorações e implicando distinções sociais durante a imigração de língua alemã no Brasil desde o séc. XIX. Na literatura, por exemplo, encontramos as figuras do Padre ou do professor opostas à figura do colono através de marcas linguísticas do *Hochdeutsch* e o Hunsriqueano (ALTENHOFEN, 2016; NEUMANN, 2000).²

O contato entre variedades regionais do alemão é frequentemente retratado como um processo de convergência, a partir do qual uma variedade teria assimilado as demais (LACMAN, 1906; KUDER, 1936/1937).³ Para Fausel (1962), um dos primeiros filólogos dedicado ao estudo da língua alemã no Rio Grande do Sul, o dialeto seria o contraponto à mistura linguística (Pupp Spinassé, 2005) e o “chão fértil” para o implemento do alemão-padrão (Fausel 1962). Ele compara traços do *Hochdeutsch* local (entonação, apócope, aglutinação, trocas pronominais entre „mir“ e „mich“ usw., o uso do tempo perfeito no lugar do imperfeito) com as variedades regionais da Alemanha (Fausel 1959). Sob o viés antropológico, no fim da década de 1940, Willems defende um paralelismo similar: *linguajar rústico* em oposição a um *idioma-padrão* (WILLEMS, 1940), o que reforça a distinção entre língua e dialeto (cf. Barili 2018: 89).⁴

A despeito de uma dicotomia, diversas pesquisas mostram que heterogeneidade cultural fazia e faz parte do dia a dia das comunidades de imigração alemã (Schulze, 2015, na

² No Trabalho de Neumann (2000) acerca das representações da língua materna encontramos a seguinte citação de Rambo sobre o uso variedade local do Hunsrueckisch: “Em meus afazeres secundários ainda continuo como sempre um tanto ‘literato’. O dialeto teuto mais falado no Sul do Brasil é o “hunsrück”. Nele escrevo cada ano contribuições para almanaques e revistas, que os colonos lêem com prazer. Existe um traço épico nessa língua modesta, que deste os dias da minha infância me cresceu dentro da alma. Exploro esta predileção para “ridendo dicere verum” (rindo, dizer o que é verdade).” (RAMBO, B. apud RABUSKE, 1987, p. 83)

³ „Die Sprache der deutschen Kolonisten ist in Brasilien nicht unbeeinflusst geblieben. Die alten deutschen Dialekte sind entweder einem einheitlichen Hochdeutsch gewichen, wo die Eltern der Kolonisten bunt zusammengewürfelt waren, oder der Dialekt, den die meisten Eingewanderten sprachen, hat die anderen aufgesaugt. Geschichten und Gedichte im Dialekt finden sich häufig“ (Kuder 1936/37: 480).

⁴ “A influência dos imigrantes cultos, dos ministros, professores e jornalistas, era limitada, mormente a princípio. Não se podia impedir que o linguajar dos colonos tomasse um rumo que se afastava cada vez mais do padrão oficial.” (Willems 1940: 187).

história; Altenhofen, 2019, na dialetologia; Spinassé, 2016, no ensino bilíngue 2016; Neumann, 2000, na literatura (2000). Na próxima seção abordaremos estudos da perspectiva da variação linguística atual e como eles posicionam norma linguística.

3. O discurso da norma na ciência hoje

Nas últimas décadas, o binômio *Hochdeutsch*-dialeto tem dado mais espaço a descrições linguísticas mais granulares que contemplam a variação linguística e a diversidade cultural bem como a própria percepção dos falantes (Prediger, 2019; Tavares de Barros, 2019; Habel 2017; Damke, 1997: 48; Altenhofen, 1996: 292-293; Thun, 2010). Segundo Coseriu (1960), as variedades de uma língua podem ser concebidas como normas compartilhadas por um grupo e pertencentes a um mesmo sistema. A hierarquia interdialeto dentro da língua alemã (Low Variety versus High Variety, Staub 1983), portanto, passa a ser vista de um ponto de vista dos sujeitos e de suas práticas, sem uma primazia de uma variedade sobre a outra. Altenhofen (2019) cita o exemplo de um grupo de falantes na região do chaco que falam português e hunsriqueano (trazidos do Brasil), espanhol e guarani aprendidos através da escola e *Hochdeutsch* (alemão-padrão) e *Plautdietsch* (baixo-alemão) adquiridos junto aos menonitas, com quem trabalham (Altenhofen, 2019: 536).

48

Percebe-se ainda uma flexibilização maior dos sentidos do *Hochdeutsch*, ou seja, uma conciliação da norma-padrão com a variação (Faraco 2008). Para falantes de variedades do baixo-alemão o *Hochdeutsch* pode ser justamente o hunsriqueano atenuado (al. *abgeschwächtes Hunsrückisch*, Altenhofen, 1996) bem como o alemão-padrão local (al. *landschaftliches Hochdeutsch*, Altenhofen 2016) ou insular (al. *Inselstandarddeutsch*, Díaz 19), pois é essa língua que desempenha muitas vezes o papel intermediário entre os diferentes grupos (Altenhofen, 2019).

No âmbito da variação, temos ainda estudos que apontam o uso da norma padrão junto a determinados dimensões sociais (cf. Altenhofen, 2016): a correlação da fala mais monitorada do alemão e do português entre o gênero feminino, enquanto o masculino segue padrões mais atrelados ao tipo rural e dialetal (Jung, 2003; Mackedanz, 2016; Kaufmann, 2004); dimensão diarreligiosa: o símbolo étnico da língua alemã para o grupo protestante (cf. Bibe-Luyten, 1988 sobre a imigração holandesa) acarretaria uma aproximação maior à norma-padrão (Schulze, 2016; Cunha 1995, 47); diastrática: a categoria *colono* é associada a falantes da variedade local do alemão, inclusive com nomeações próprias (*língua de colono*) (Faraco & Zilles, 2017, 34; Zilles & King 2005, 79), enquanto falantes instruídos ou modelos linguísticos, como pastores, professores,

médicos ou “Deutschländer” (pessoas nascidos na Alemanha) à norma padrão idealizada (Altenhofen, 2016; Staub, 1983; Kuder, 1936/1937). Já no campo político, segundo Oliveira (2018), a implementação da variedade local (hunsriqueano, pomerano etc.) ou da variedade padrão (*Hochdeutsch*), expressa respectivamente uma postura pro identidade e pro internacional.

Dessa forma, representações de variedades da língua alemã indexalizam valores e tipos sociais. Um fenômeno similar ocorre no próprio português (ver Faraco 2008). Vejamos como os falantes se posicionam a essas normas.

4. Norma nas atitudes da comunidade de fala

Como vimos na seção anterior, a pesquisa sociolinguística inovou ao focar as atitudes e percepções dos falantes das línguas estudadas (Niedzielski & Preston, 2000). Nas últimas décadas, passou-se a perceber os comentários dos falantes não mais como um desvio ou dados desqualificados, senão como uma dimensão da variação linguística (p. ex. dimensão diarreferencial, Thun 2005). Atitudes e concepções dos falantes fazem parte de um campo de estudo mais amplo, que podemos conceber como reflexão linguística (Spitzmüller, 2019).

No presente estudo, nos restringimos aos discursos que permeiam as denominações utilizadas pelos falantes, onde ideologias linguísticas entram ação (Pupp Spinassé & Mozzillo, 2021). O uso do atributo *richtig Deutsch* (pt. *alemão certo/correto*) para o *Hochdeutsch* nas comunidades de fala alemã (Tavares de Barros 2019: 127; Damke 1997: 48; Sulzbach 2004: 53) expressam, por exemplo, a ideologia da pureza linguística. Igualmente prestigioso é termo *alemão gramatical*, cuja carga semântica remete ao ideal da língua homogenêna e frequentemente é complementado com o comentário dos falantes de que o “dialeto não tem gramática”. O contraste também surge em denominações estigmatizadas *Heckesproch* (*alemão do mato*) ou *verbrochenes Deutsch* (*alemão quebrado*) (Altenhofen et al. 2018).

Com os sentidos da norma do ponto de vista científico e popular brevemente delineados, passemos agora aos aspectos teóricos e metodológicos da análise.

5. Aspectos teóricos e metodológicos

Analisar o discurso da norma em contextos de multilinguismo, como é o caso imigração alemã no Rio Grande do Sul, é ocupar-se com a arquitetura de enunciados múltiplos. Segundo Spitzmüller e Warnke (2011), podemos conceber o discurso como um emaranhado (*Masch*) de enunciados estruturados linguisticamente (e visualmente no caso

de textos como grafiti, cartões postais, cartazes etc.). São formações linguísticas escritas ou faladas de ordem histórica e social, com as quais atores diversos agem socialmente. O discurso se constitui e distribui sob condições de produção próprias. Os textos de imprensa ora analisados, por exemplo, enfrentaram mudanças drásticas ao longo do tempo. Durante a passagem do séc. XIX para o séc. XX notamos a mudança tipográfica da chamada *Fraktur* para a latina e a escolha linguística dos textos cada vez mais próxima do português. No período das Guerras Mundias, a interrupção da língua alemã foi reforçada pela proibição da língua alemã e divulgação da língua do país (Bredemeier, 2010, 37).

A análise linguística do discurso por níveis (al. *Diskurslinguistische-Mehr-Ebenen-Analyse*), proposta por Spitzmueller & Warnke (2011), disponibiliza ferramentas que orientam a presente análise. O discurso é analisado a partir de níveis (al. *Ebenen*) que englobam o nível intratextual (microanálise) e o transtextual (macroanálise). Unidades de análise do nível intratextual aqui analisadas são formas lexicais, linhas de oposições, metáforas do nível transtextual são práticas sociais compartilhadas socialmente em forma de ideologias.⁵ A articulação entre os diferentes níveis é realizada por atores que reproduzem, modificam e negociam esse conhecimento discursivamente. Atores podem ser de diversas ordens, tanto institucional (escola, igreja, país) quando individual (falantes de diferentes comunidades).

50

5.1 Exemplos de excertos analisados

Ponto de partida para a análise do discurso da norma são dois exemplos de textos escolhidos através do recorte histórico e temático, nomeadamente jornal de imprensa e relato de viagem. Ambos são em língua alemã. O primeiro enunciado foi coletado a partir do corpus de Bredemeier (2010) com foco no discurso sobre o (ensino de) português em comunidades de fala alemã entre os anos 1900 e 1939. O excerto abaixo é de autoria

“De tudo esclarece, que a compreensão certa e um uso mais seguro possível da língua escrita do HOCHDEUTSCH são propósito e objetivo central da aula de língua nas escolas comunitárias. Ao DIALETO a escola deve fechar impreterivelmente as portas. Ele é, pode-se dizer, apenas a roupa confortável de casa” [tradução e grifo meus]

⁵ Outras unidades de análise são ocasionalismos; nível da proposição: atos de fala, implicaturas e pressuposições, sentidos deônticos, figuras retóricas, modelos sintáticos; nível do texto: desenvolvimento temático, funções textuais, gêneros textuais e elementos visuais como relação entre imagem e texto, tipografia e materialidade (Spitzmuller & Warnke 2011: 201).

do Pe. J. Moser e foi publicado em 1905 no Jornal dos Professores Católicos. A escolha do excerto se deu por pesquisa manual do lexema HOCHDEUTSCH (pt. alemão-padrão):

Quadro 1: Enunciado sobre o ensino de língua alemã no Jornal dos professores católicos, n. 6, junho de 1905, p. 45.⁶

O segundo exemplo foi coletado no acervo digital da Universidade de Bremen digital.⁷ Trata-se de um relato de viagem escrito por Alfred Funke em 1903 e intitulado “Colônia alemã além-mar” (*Deutsche Siedlung über See*). O livro divide-se em subcapítulos que

“O COLONO MEDIANO compreende apenas as expressões mais necessárias dos brasileiros, utiliza contudo somente a LÍNGUA ALEMÃ na comunicação diária. O DIALETO HUNSRIQUEANO falado pelos renanos até não é BONITO, mas é de uso tão geral que se acostuma rapidamente aos seus sons: o “eich” no lugar de “ich” [eu], as terminações de infinitivo em “e” no lugar de “en” ferem ao lado de algumas expressões fortes no início o ouvido do “frischen DEUTSCHLAENDER” [cidadão alemão recém chegado]. Engraçado soa o ALEMÃO PLATT [Plattdeutsch] dos POMERANOS e o DIALETO HUNSRIQUEANO na boca dos NEGROS que nos anos de trabalho junto aos agricultores ALEMÃES aprendem facilmente e utilizam com gosto”. [tradução e grifo meus]

argumentam sobre a necessidade de manter um protetorado do império alemão no Rio Grande do Sul e aborda, entre outros, aspectos sobre o tipo humano, geografia, finanças e educação. O seguinte excerto encontra-se no subcapítulo “as colônias alemãs, sua produção, população e localização regional” e foi selecionado através de pesquisa manual pelo lexema SPRACHE (pt. *língua*), uma vez que o termo *Hochdeutsch* não é utilizado pelo autor:

Quadro 2: Enunciado de Albrecht Funke no livro “Deutsche Siedlung über See“, 1902, p. 43.⁸

Apesar do recorte temporal semelhante, os exemplos acima possuem públicos-alvo consideravelmente distintos. Enquanto Pe. Moser fala às comunidades de fala alemã locais (católicas) e abrangidas pelo jornal editado no Rio Grande do Sul, Funke dirige-se a um

⁶ “Aus all dem erhellt, dass das richtige Verständnis und ein möglichst sicherer Gebrauch der hochdeutschen Schriftsprache Zweck und Hauptziel des Sprachunterrichts der Volksschule ist. Dem Dialekt muss die Schule unbedingt die Türe weisen. Dieser ist sozusagen nur das bequeme Hauskleid“.

⁷ <https://brema.suub.uni-bremen.de/dsdl> (último acesso em 02/03/2022)

⁸ „Der Durchschnittskolonist versteht nur die allernotwendigsten Redensarten der Brasilianer, gebraucht aber im alltäglichen Umgang nur die deutsche Sprache. Der von den Rheinländern gesprochene Hunsrücker Dialekt ist zwar kein schöner, aber so allgemein gebraucht, dass man sich schnell an seine Laute gewöhnt: das „eich“ statt „ich“, die Infinitivendungen auf „e“ statt „en“ verletzen neben manchen Kraftausdrücken im Anfang oft das Ohr des „frischen Deutschländers“. Drollig nimmt sich das Plattdeutsch der Pommern und der Hunsrücker Dialekt im Munde der Neger aus, die im jahrelangen Dienst bei deutschen Bauern auch deren Sprache leicht lernen und gern gebrauchen“ (Albrecht Funke 1902: 43).

público menos específico e mais global. A análise que segue pretende ilustrar primeiramente elementos linguísticos do discurso: nível da palavra, da proposição e da metáfora. Após, passaremos à análise das práticas sociais.

6.1 Análise: O nível intratextual

Como vimos, a análise linguística do discurso por níveis (DIMEAN) consiste em um conjunto de *tools* para a análise linguística do enunciado. O nível lexical encabeça a análise por conta de sua posição na camada micro e sua função na busca por enunciados no material.

- a) Análise lexical: a unidade de análise lexical contempla entre outras palavras-chave, palavras de efeito – por exemplo, palavras prestigiosas ou palavras estigmatizadas, nomes próprios, nomes coletivos, etc. Como exemplifica o texto do Pe. Moser, *Hochdeutsch* carrega um prestígio reproduzido historicamente destacado pelo termo *língua escrita*, ao passo que a variedade local é designada por *dialeto*, palavra estigmatizada no uso popular por justamente enfatizar uma distinção de valor. Enquanto *língua* carrega o traço da escrita, *dialeto* evoca o sentido de „subcategoria” de *língua*. No enunciado de Funke (1902), encontramos conceitos gerais envolvidos nas noções de *língua*: o *colono mediano* (al. *der Durchschnittskolonist*) e *língua alemã* (al. *die deutsche Sprache*) marcam o uso de alemão – e não de português – por uma coletividade. Na sequência, essa generalização é especificada em termos dialetais e valorações: *hunsriqueano* (al. *Hunsrücker Dialekt*) é representado pelo autor como um “dialeto não bonito” (al. *kein schöner*). O apelo a uma distinção entre línguas bonitas e feias pode ser visto como um “discurso de higienização” da *língua* (Cameron 1995). O conceito de *Deutschländer* evoca uma coletividade e essencializa o alemão europeu, sentido recorrente ainda hoje entre falantes de comunidades de fala alemã. Não obstante a generalização desses grupos, vale lembrar que na própria Alemanha, nesse período, há uma heterogeneidade dialetal bastante considerável. O *Deutschländer* é utilizado portanto como palavra-prestígio que remete a uma fala homogênea e nesse contexto oposta ao *colono* (Kuder 1936/1937). O autor ainda focaliza o uso do “alemão-platt” (al. *Plattdeutsch*) e *hunsriqueano* por negros, sobre os quais o autor não oferece detalhes, senão que trabalhavam junto às comunidades alemãs. Nesse caso, trata-se também de uma redução semântica (Blommaert & Verschueren 1998).

- b) Análise proposicional: no nível da proposição, linhas de oposições (*Opositionslinien*) são bastante frequentes em textos da imprensa desse contexto histórico. No texto do Pe. Moser, o enunciado introduz o argumento encadeando uma série de elementos referentes ao alemão-padrão: *língua escrita, alto-alemão, língua escolar, objetivo central* (da escola). Na sequência, o autor adverte sobre a restrição do dialeto ao contexto da casa. O primeiro e o segundo segmento estão, portanto, opostos por um jogo de oposição entre *Hochdeutsch – dialeto, escola – casa, central – periférico*. No segundo exemplo, o texto de Funke opõe o dialeto hunsriqueano a um ideal da língua alemã homogênea, na medida em que contrasta o “colono mediano” ao “alemão recém-chegado” (al. *Deutschländer*), o dialeto “não-belo” ao “belo”. Isso é reforçado pelo verbo *ferir* (al. *verletzen*), uma vez que os traços dialetais locais podem “ferir” os ouvidos do alemão recém-chegado. Por fim, o autor sugere uma outra oposição – aliás muito comum no discurso colonialista: entre grupos alemães e negros, o que fica evidente pela introdução do tópico através de “engraçado”. A graça pressupõe uma relação de estranhamento, inesperado. Assim, linhas de oposição podem ser atividades tanto através do encadeamento de proposições (X versus Y), quanto por relações supostamente antagônicas (*engraçado*[X usa Y]). O papel de linhas de oposição é, portanto, administrar o conhecimento e delimitar as leituras possíveis.
- c) Análise metafórica: Ao lado dos níveis da palavra e da proposição, também os campos metafóricos constituem uma ferramenta central na análise do discurso da norma. No primeiro excerto, nos deparamos com as metáforas de *língua = pessoa* e *língua = roupa*. A exigência de *fechar as portas da escola* (para o dialeto) implica em incluir determinadas variedades e excluir outras “não bem-vindas” do espaço escolar. A representação do dialeto como *a roupa confortável de casa* associa além disso o dialeto a algo não adequado ao espaço escolar. O atributo *confortável* evoca sentidos de “despojado”, “informal”, “inadequado”. No texto de Funke, a utilização de metáforas é mais pontual. O verbo *ferir*, como já citado na análise proposicional, contribui para o jogo de contraposições entre ideias de norma de linguística. A ideia evocada com relação ao dialeto é de um elemento agressor que pode causar dor ao ouvido não acostumado. O apelo, portanto, é sensorial. Em ambos os excertos, a variedade ou norma local compartilhada pela comunidade está no centro das metáforas, ao passo que o *Hochdeutsch* ou norma padrão é posicionado de maneira mais direta.

Nos três enunciados analisados, observa-se uma clara construção de sentidos de normas linguísticas. A norma do *Hochdeutsch*, ou seja, a norma padrão utilizada na escola ou por

coletivos prestigiados são construídas não apenas através de nomes, mas de jogos de oposições e metáforas. O contraste serve para uma argumentação convincente e assim controle dos sentidos envolvidos nos enunciados. As práticas sociais que permeiam textos desses tipos devem ser analisadas na próxima etapa, no nível transtextual.

6.2 Análise: O nível transtextual

Ambos os enunciados analisados anteriormente têm papéis bem definidos dentro das condições históricas que são produzidos: Se por um lado o Pe. Moser determina os espaços de cada língua no contexto escolar, para o qual jornal dos professores católicos se dirige, o texto de Funke informa sobre a presença alemã diritizes de uma perspectiva ampla. Contudo, ambos os a(u)tores posicionam-se frente a uma identidade do português vindoura após a criação da República (1895). A essencialização de espaços (*escola, casa*) e grupos (*colono, hunsriqueano, pomerano, deutschlander, negro*) constroi uma hierarquia linguística da língua alemã comum a discursos políticos nesse período cronológico.

Dados como esses permitem, todavia, traçar paralelos entre práticas sociais históricas e atuais. A ideologia da homogeneidade linguística em espaços escolares, central para o discurso da norma, é compartilhada por muitos falantes bilíngues. De modo geral, encontramos mitos e crenças (Altenhofen, 2004, Pupp Spinassé & Mozzillo, 2021) de supervalorização do “alemão gramatical” entendida como língua (próxima à) escrita ou ao ambiente escolar. Ainda mais arraigada é a concepção de que variedades locais – o hunsriqueano ou o pomerano – seriam “línguas de casa” ou “erradas” – sobretudo, se comparadas ao ideal monocêntrico europeu. O discurso da norma nos mostra o quão ligadas estão práticas sociais ao longo do tempo. Enquanto os discursos anteriores serviam a práticas de afirmação religiosa (entre católicos e luteranos)(Bredemeier 2010: 40), germanidade (*Deutschtum*), isto é, nacionalismo ou colonialismo (*Kolonialismus*), hoje muitas dessas práticas ainda estruturam a memória discursiva de comunidades bilíngues.

54

7 Conclusões e perspectivas futuras

Dominar espaços e hierarquizar conhecimentos passa impreterivelmente por demarcar esses espaços etnica- e linguisticamente. No presente, texto foram analisadas de modo exemplar como tais práticas sociais se manifestam e são negociadas linguisticamente em enunciados de um texto jornalístico e um relato de viagem escritos em língua alemã do ou sobre o Rio Grande do Sul na primeira década do séc. XX. Nota-se uma tendência

continua no discurso da norma. A essencialização de espaços e línguas permeia ainda hoje ideologias sobre o multilinguismo no Brasil.

Diante dessa interface – passado e presente – esperamos ter exemplificado algumas das possibilidades do trabalho da análise do discurso sob a perspectiva sociolinguística e dialetológica. Com isso, incentivamos a construção de um corpus da imprensa em língua alemã (e portuguesa) do século XIX ao século XX anterior à proibição da língua alemã durante as Guerras Mundiais. Um corpus desse tipo pode jogar luz a diversas perguntas de pesquisa que emergem nesse contexto, por exemplo: “Quais discursos sobre a norma linguística são construídos e compartilhados em diferentes tipos de textos (almanaques, jornais, relatos de viagem etc.)? Como esses discursos se manifestam nos dias de hoje? Como se estruturam discursos da norma linguisticamente na escrita e na oralidade?”.

Referências Bibliográficas

ALTENHOFEN, Cléo Vilson et al. **Hunsrückisch: Inventário de uma língua do Brasil**. Florianópolis: Garapuvu, 2018.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Standard und Substandard bei den Hunsrückern in Brasilien: Variation und Dachsprachenwechsel des Deutschen im Kontakt mit dem Portugiesischen*. In: BÜRING, Daniel, LENZ, Alexandra N. & RITT, Nikolaus (Hg.): **German Abroad: Perspektiven der Variationslinguistik, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung**. Göttingen: V&R unipress, 103-129, 2016.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. **Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen**. Stuttgart: Franz Steiner (Mainzer Studien Zur Sprach- und Volksforschung), 1996.

Barili, Camila. **“O linguajar caótico”: a representação dominante das práticas linguageiras dos trabalhadores africanos escravizados**. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

BIBE-LUYTEN, Sônia M. **Holandeses no Brasil e nos Estados Unidos: uma visão comparativa**. Revista de antropología, 29, p. 73-84, 1986.

BLOMMAERT, Jan & Verschueren, Jef. **Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance**. London: Routledge, 1998.

CAMERON, Deborah. **Verbal Hygiene**. London, 1995.

COSERIU, Eugenio. **Sistema, norma e fala**. [Universidade, Faculdade de Letras], Coimbra; portugiesische Übersetzung von Nr. 9, übers. von J. H. de C. [= J. Herculano de Carvalho], 1960.

CUNHA, Jorge L. da. **Rio Grande do Sul und die deutsche Kolonisation. Ein Beitrag zur Geschichte der deutsch-brasilianischen Auswanderung und der deutschen Siedlung in Südbasilien zwischen 1824 und 1914**, Santa Cruz do Sul: Gráfica Léo Quatke da UNISC, 1995.

DAMKE, Ciro. **Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbasilien**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997.

- DÍAZ, Norma E. **Sprachkontakt in Nôvo Berlim (Rio Grande do Sul). Doppelte Insellage (Eine Fallstudie)**. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto & ZILLES, Ana Maria Stahl. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: Desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola editorial, 33-107, 2008.
- FAULSTICH, Katja. **Konzepte des Hochdeutschen. Der Sprachnormierungsdiskurs im 18. Jahrhundert**. Berlin/New York: De Gruyter, 2008.
- FAUSEL, Erich. **Hochdeutsch, Mundart und Mischsprache bei den Deutschen in Brasilien**. In: *Wirkendes Wort*, 12, p. 210-217, 1962.
- FAUSEL, Erich. **Die deutschbrasilianische Sprachmischung. Probleme, Vorgang und Wortbestand**. Berlin: Schmidt, 230 p., 1959.
- HABEL, Jussara Maria. **Das böhmische deutsch: perda e coineização de variantes do alemão de imigrantes boêmios no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2017. <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172378>>. Acesso em 06 Mar. 2022.
- GLOY, Klaus. *Norm*. In: Ammon et al. (Hg.): **Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft**. 1. Teilband. Berlin/New York: De Gruyter. 2. Aufl., 392–398, 2004.
- KUDER, Manfred. **Die deutschbrasilianische Literatur und das Bodenständigkeitsgefühl der deutschen Volksgruppe in Brasilien**. *Iberoamerikanisches Archiv*, v. 10, n. 4, p. 394-494, 1936/37.
- Labov, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LACMANN, Wilhelm. **Ritte und Rasttage in Südbrasilien: Reisebilder und Studien aus dem Leben der deutschen Siedlungen**. Berlin: Dietrich Reimer, 1906.
- MACKEDANZ, Daiane. **O papel da identidade para a manutenção do pomerano na Serra dos Tapes, RS**. Pelotas: Mestrado em Letras - Programa de Pós-Graduação. Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, 2016.
- NIEDZIELSKI, Nancy & PRESTON, Dennis R. **Folk Linguistics**. Berlin: de Gruyter, 2000.
- NEUMANN, Gerson Roberto. **A „Muttersprache“ (língua materna) na obra de Wilhelm Rotermond e Balduino Rambo e a construção de uma identidade cultural híbrida no Brasil**. Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2000. (Dissertação de Mestrado).
- OLIVEIRA, Gilvan Müller De. *From foreign languages to brazilian languages, from one-language-one-nation ideology to inclusive co-officialization policy: The Case of Hunsrückisch and Pommersch*. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Hg.). **Multilingual Brazil: Language Resources, Identities and Ideologies in a Globalized World**. Nova York: Routledge, 2018.
- PREDIGER, Angélica. **Topodinâmica do alemão falado em comunidades de imigração do norte da boêmia no Brasil**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2019. <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204557>>. Acesso em 06 Mar. 2022.
- PRESTON, Dennis R. *Folk metalanguage*. In: JAWORSKI, Adam, COUPLAND, Nikolas & GALASIŃSKI, Dariusz (Hg.): **Metalanguage. Social and Ideological Perspectives**. Berlin/New York: de Gruyter, 75–101, 2004.

- OPITZ, Martin. **Buch von der deutschen Poeterey**. Breslau, Brieg: Müller; Gründer, 1624.
- PUPP SPINASSÉ, Karen & MOZZILLO, Isabella. **Famílias em situação plurilíngue: ideologias linguísticas**. Gragoatá, 26.54: 294-235, 2021.
- PUPP SPINASSÉ, Karen. **Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen**. Berlin: Peter Lang, 2005.
- RABUSKE, Arthur. **S. J. Balduino Rambo, S. J. - Sacerdote, Naturalista, Escritor e Líder Popular**. Pesquisas, História, n. 26, p. 7-117, 1987.
- ROTH, Kersten Sven, SPITZMÜLLER, Jürgen & SCHRAMM, Karen. **Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken**. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 93, 2018.
- SCHOTTELIUS, Justus Georg. **Ausführliche Arbeit Von der Deutschen HauptSprache [...]**. Braunschweig. Nachdruck. Wolfgang Hecht (Hg.). 2 Teile. Tübingen, 1967 [1663].
- SCHULZE, Frederik. **Auswanderung als nationalistisches Projekt. „Deutschtum“ und Kolonialdiskurse im südlichen Brasilien (1824-1941)**. Wien: Böhlau Verlag, 2016.
- SCHULZE, Frederik. **Von verbrasilianisierten Deutschen und deutschen Brasilianern. „Deutschsein“ in Rio Grande do Sul, Brasilien, 1870–1945**. Geschichte und Gesellschaft v. 41 n. 2, 197–227, 2015.
- SPITZMÜLLER, Jürgen. *⟨Sprache⟩ – ⟨Metasprache⟩ – ⟨Metapragmatik⟩: Sprache und sprachliches Handeln als Gegenstand sozialer Reflexion*. In: Antos et al. (Hg.): **Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit**, 11–30, 2019.
- SULZBACH, Luciana. **Eine empirische Untersuchung zweier Varietäten des Brasildeutsch**. Hannover: Universität Hannover Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, 323 p., 2004.
- TAVARES DE BARROS, Fernando Hélio Tavares. **Topodinamica del Hunsrückisch: cartografia y ejemplos del proceso de cambio y manutencion del lexico en contexto de migracion**. Bremen: Universität Bremen (Dissertation), 2019.
- THUN, Harald. *Variety complexes in contact: A study on Uruguayan and Brazilian Fronterizo*. In: **Language and space: An International Handbook of Linguistic Variation**, v. 1, 706-723, 2010.
- THUN, Harald. *Variation im Gespräch zwischen Informant und Explorator*. In: LENZ, Alexandra N. & MATTHEIER, Klaus J. (Hg.): **Varietäten – Theorie und Empirie**. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 97–126, 2005.
- WILLEMS, Emilio. **Assimilação e populações marginais no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1940.
- ZILLES, Ana Maria Stahl & KING, Kendall. **Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil**. Journal of Sociolinguistics 9, 74-94, 2005.

Do “si mesmo” ao “outro”: ser, conviver, transformar From “oneself” to the “other”: to be, to live together, to transform

Renato Barros de Castro¹

Resumo: Segundo Ette (2008), o conceito de convivência adquire importância capital para a literatura e a transformação que ela propicia ao leitor, sobretudo no âmbito da narrativa de viagem. Falar no “outro”, hoje, leva a pensar em uma identidade cultural distinta. Porém, esse “outro” pode ser algo menos previsível como a natureza ou o meio ambiente, de que o ser humano tantas vezes se crê dissociado. A alteridade, conforme analisada aqui, além de abordar o conceito de “estrangeiro” de Kristeva (1988), também inclui a natureza; esse “novo outro”, afinal, também diz respeito à ecologia e à sustentabilidade (Schmidt [2015] e Krenak [2020]), bem como ao modo de o autor, viajante ou leitor se responsabilizar e tomar consciência do mundo do qual participa. Não seria papel da literatura intermediar a compreensão de que a humanidade segue rumos perigosos (culminando na pandemia atual) e refletir a dessubjetivação e abandono do antropocentrismo?

Palavras-chave: Convivência; Dessubjetivação; Alteridade; Narrativa de viagem.

Abstract: According to Ette (2008), the concept of coexistence acquires capital importance for literature and the transformation it provides to the reader, especially in the travel narrative. Talking about the “other”, today, leads one to think of a distinct cultural identity. However, this “other” may be something less predictable, like nature or the environment, from which human beings so often believe they are dissociated. Otherness, as analysed here, besides addressing Kristeva’s (1988) concept of “foreigner”, also includes nature; this “new other”, after all, also concerns ecology and sustainability (Schmidt [2015] and Krenak [2020]), as well as the author’s, traveller’s or reader’s way of taking responsibility for and becoming aware of the world in which they participate. Would it not be the role of literature to mediate the understanding that humanity follows dangerous paths (culminating in the current pandemic) and to reflect the desubjectivation and abandonment of anthropocentrism?

Keywords: Coexistence; Desubjectivation; Alterity; Travel narrative.

I. Introdução: o estrangeiro de si mesmo

O exercício de tentar compreender o outro a partir dele mesmo e não a partir do ponto de vista de quem o vê é o que justifica a existência de livros como *Viagem à Itália*, *Danúbio* ou *Microcosmos*: muito mais do que viajar por fronteiras geográficas, eles

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

pretendem levar o leitor a refletir sobre seu próprio poder de ação em um mundo tão diverso e multicultural.

Se Goethe (2017) volta-se preferencialmente para o interior de si, o movimento de Magris (2008) é feito em outra direção, que caminha, com o apagamento do “eu” e uma busca pela dessubjetivação, para um “nós” que possui uma história em comum e – a despeito de tudo – contas a prestar com a História, esta outra espécie de “espaço” a que o ser humano é obrigado a compartilhar.

A convivência, o “viver-com”, torna-se, portanto, um elemento de importância capital para a realidade contemporânea, para suas múltiplas realidades, e que, em primeiro lugar, deve ser buscada por meio da ação, a despeito de tudo o que separa o indivíduo. Esta convivência (desde já entendida aqui como tolerante e construtiva), é vista, aqui, como resultado de um posicionamento crítico e de uma reflexão que conduza à ação, fazendo coincidir, dessa forma, o movimento de partida do “si mesmo” à chegada a uma compreensão efetiva do “outro”, em uma perspectiva que se alinha à visão de Ette (2012) conforme expressa na obra *Konvivenz. Literatur und Leben nach dem Paradies* (“Convivência. Literatura e vida após o paraíso”, em tradução livre).

59

Desse modo, antes da análise do papel do leitor quanto às narrativas de viagem, hoje, bem como sobre as formas de viajar e produzir esse gênero literário na contemporaneidade, é preciso, porém, retomar o debate sobre esse “eu” e esse “outro” a fim de lançar ainda mais luz sobre os questionamentos que ambos suscitem, bem como vislumbrar a possibilidade de se construir, reflexivamente, um traço de união entre eles, isto é, a possibilidade de uma convivência, ainda nos termos de Ette (2012). Dessa forma, para melhor compreender a viagem do “eu” ao “outro”, é possível recorrer mais uma vez ao conceito de “estrangeiro” de que fala Julia Kristeva (1988, p. 9), e que corresponde àquele que habita todos os indivíduos, indistintamente, ao mesmo tempo em que também equivale à face oculta da identidade deles.

Aludindo ao termo alemão *unheimlich*, de que se serviu Freud (1985) para nomear um trabalho² a respeito de um conto de Ernst Theodor Amadeus Wilhelm Hoffmann (1776-1822), a saber, *Der Sandmann* (O homem de areia, de 1816), Kristeva (1988) ressalta que o adjetivo contém um sentido aproximado de “*inquiétante étrangeté*” (estranheza inquietante), porquanto tem sentido contrário ao de *heimlich* (entendido pela autora como “estranho familiar”), termo que tanto já engloba o sentido de “familiar” quanto de

² *Das Unheimliche*, de 1919.

“secreto, escondido, tenebroso”. Como explica Schelling apud Freud (1985, p. 270): “Unheimlich [est] tout ce qui devait rester un secret, dans l’ombre, et qui en est sorti”³.

Assim, a autora ressalta que aquilo que é “estranhamente inquietante” corresponderia ao que *já havia sido* familiar e que, em certas condições, se manifesta, conduzindo à conclusão de que o “outro” é o seu “próprio” inconsciente. Para especificar que “familiar” seria esse e a que “passado” se refere, Kristeva (1988, p. 270-271) esclarece, aludindo à compulsão à repetição que acompanha o sentimento da “inquietante estranheza” como a mesma que rege o próprio inconsciente: “Freud note que le moi archaïque, narcissique, non encore délimité par le monde extérieur projette hors de lui ce qu’il éprouve en lui-même comme dangereux ou déplaisant en soi, pour en faire un *double étranger*, inquiétant, démoniaque”⁴.

Esse duplo, seria, portanto, uma estratégia de defesa do indivíduo, dividido entre o “bem” e o “mal”⁵. Em *Sol negro*, Kristeva (1987, p. 253) aprofunda essa visão sobre o *duplo*: “Un double peut fixer pour un temps l’instabilité du même et lui donner une identité provisoire, mais il creuse surtout le même en abîme, il ouvre en lui un fond insoupçonné et insondable. Le double est le fond inconscient du même, ce qui le menace et peut l’engloutir”⁶.

Retomando-se a obra *Nous, étrangers à nous-mêmes* (*Nós, estrangeiros de nós mesmos*), Kristeva (1988) analisa, a propósito, se o “estrangeiro” a que correspondia o “inimigo” nas sociedades primitivas poderia desaparecer nas sociedades modernas, uma vez envolvidas em um processo de integração econômica e política envolvendo todo o planeta. Desse modo, para a autora, isso acaba por levar a sociedade a refletir sobre novos modelos de “alteridade”, mesmo a despeito do individualismo marcante do homem moderno:

La violence du problème posé par l’étranger aujourd’hui tient sans doute aux crises des constructions religieuses et morales. Elle est due surtout au fait que l’absorption de l’étrangeté proposée par nos sociétés se révèle inacceptable pour l’individu moderne, jaloux de sa différence non seulement nationale et éthique, mais essentiellement subjective, irréductible. (KRISTEVA, 1988, p. 10-11)

³ “Unheimlich [é] tudo o que devia manter-se em segredo, na sombra, mas veio à luz” [Tradução do autor].

⁴ “Freud observa que o eu arcaico e narcisista, ainda não delimitado pelo mundo exterior, projeta para fora dele aquilo que considera perigoso ou desagradável em si mesmo, para fazer dele um duplo estranho, perturbador, demoníaco. [Tradução do autor].

⁵ Ou melhor: entre o bem e o mal em si mesmo.

⁶ “Um duplo pode fixar por um tempo a instabilidade do mesmo e dar-lhe uma identidade temporária, mas o escava o mais fundo no abismo, abrindo-lhe um fundo insuspeito e insondável. O duplo é o fundo inconsciente do mesmo, que o ameaça e que pode engoli-lo”. [Tradução do autor].



Para a autora, o nacionalismo, a partir da Revolução Francesa (ou “burguesa”), tornou-se inicialmente um sintoma romântico e a seguir totalitário dos séculos XIX e XX, de modo que, se opondo às tendências universalistas, sejam religiosas ou laicas, chegando a identificar e perseguir o estrangeiro, ele não deixa de resultar no individualismo intransigente do homem de hoje (KRISTEVA, 1988, p. 10-11).

Se a questão parece ter chegado a um impasse, por outro lado Kristeva (1988, p. 11) lembra que, uma vez que o indivíduo empedernido em seu egoísmo, em seu orgulho ou em seu nacionalismo descubra “suas incoerências e seus abismos” (isto é, seu próprio “estrangeirismo” como ser no mundo), surja um novo tipo de questionamento. Este, por sua vez, não diz mais respeito ao acolhimento do estrangeiro no interior de um sistema que o anula, mas “de la cohabitation de ces étrangers que nous reconnaissons tous être”⁷. Logo, a autora pontifica: “L'étrange est en moi, donc nous sommes tous des étrangers. Si je suis étranger, il n'y a pas d'étrangers” (KRISTEVA, 1988, p. 284).

Assim, a visão da autora sobre uma projeção da sociedade em um futuro próximo diz respeito, uma vez ausente um novo laço comunitário (como a religião já o fora), a um momento inédito em que o ser humano pode ser levado a viver em uma comunidade contraditória feita de estrangeiros capazes de se aceitarem uns aos outros à proporção que se reconheçam a si mesmos como estrangeiros (KRISTEVA, 1988, p. 290). Desse modo, a sociedade *multinacional* “serait ainsi le résultat d'un singularisme extrême, mais conscient de ses malaises et de ses limites, ne connaissant que des irréductibles prêts-à-s'aider dans leur faiblesse, une faiblesse dont l'autre nom est notre étrangeté radicale”⁸ (KRISTEVA, 1988, p. 290).

Esclarecendo a visão da autora, Ette (2015, p. 277), na obra *SaberSobreViver: a (o)missão da filologia*, acredita que “com base na abordagem de Kristeva, não surgiria uma sociedade ideal sem linha divisória, mas sim a *verificação* de uma coletividade atravessada por inúmeras diferenças e fraturas, uma consciência correspondente a um ‘mundo em pedaços’”. Tal mundo, para o autor alemão, “já não se esfacela, como há poucos anos, em dois blocos, à direita e à esquerda do muro” (ETTE, 2015, p. 277).

Retomando-se o conceito de “inquietante estranheza”, por fim, pode-se dizer que ele corresponde para Kristeva (1988, p. 285) tanto como projeção quanto como uma elaboração inicial da pulsão de morte, que instala a diferença nos indivíduos da forma a

⁷ “Da coabitação desses estrangeiros que todos reconhecemos ser” [Tradução do autor].

⁸ “Seria assim o resultado de um singularismo extremo, mas consciente dos seus desconfortos e dos seus limites, conhecendo apenas os irredutíveis prontos a ajudarem-se a si próprio em sua fraqueza, uma fraqueza cujo outro nome corresponde ao de nossa estranheza radical” [Tradução do autor].

mais desamparadora, dando-a como a última condição do ser individual para com os outros: em suma, a possibilidade de realizar-se uma convivência, onde o ser humano não seja, cada um, uma ilha separada dos(as) demais – e além disso inalcançável. Que ele ultrapasse, pois, sua condição de “sujeito insular”, retomando o contato com o alheio.

A solidão, a propósito, é outro elemento bastante recorrente em muitos relatos de viagem, seja pela condição de estrangeiro, seja pela condição de se estar distante do seu meio social. Por outro lado, é também uma forma de fazer o viajante refletir sobre tal isolamento, bem como uma reavaliação, ante a ausência, da importância de uma convivência, como é possível verificar na viagem italiana de Goethe (2017, p. 82) por meio de passagens como esta: “Em nenhum outro lugar sentimo-nos tão sós quanto no turbilhão pelo qual se avança em completo anonimato. Em Veneza talvez uma única pessoa me conheça, sendo bastante improvável que justamente ela venha a meu encontro”. Compare-se tal ideia com a assertiva de Kristeva (1988) sobre a condição de liberdade do viajante:

Libre d'attaches avec les siens, l'étranger se sent 'complètement libre'. L'absolu de cette liberté s'appelle pourtant solitude [...]. Disponible, libéré de tout, l'étranger n'est rien, n'a rien. Mais il est prêt pour l'absolu, si un absolu pouvait l'élire. 'Solitude' est peut-être le seul mot qui n'ait pas de sens. Sans autre, sans repère, elle ne supporte pas la différence, qui, seule, discrimine et fait sens⁹. (KRISTEVA, 1988, p. 23)

62

Curioso notar que esse sentimento, da mesma forma como rememorado por Goethe (2017), e que pode funcionar como um elemento de revalorização do sentido da convivência, conforme referido, esteja cada vez mais distante nos dias atuais. Quanto ao modo como as viagens são muitas vezes realizadas hoje em dia, a propósito, em grupos cada vez maiores (contrapondo-se à imagem daquele que viaja sozinho pela paisagem italiana, ou apenas na companhia de desconhecidos ou amigos pintores com quem tem muito a aprender), mesmo a solidão a que se refere o autor alemão pode ser estranha ao viajante de hoje, isto é, o turista, o que se constitui em mais um obstáculo para a descoberta do “alheio”.

⁹ “Livre de laços com os seus, o estrangeiro se sente ‘completamente livre’. O absoluto dessa liberdade chama-se, portanto, solidão [...]. Disponível, livre de tudo, o estrangeiro não é nada, não tem nada. Mas ele está pronto para o absoluto, se o absoluto pudesse elegê-lo. ‘Solidão’ é talvez a única palavra que não tenha significado. Sem nenhum outro ponto de referência, ela não suporta a diferença, o que por si só discrimina e faz sentido” [Tradução do auto].

Tanto Monga (1996) quanto Ette (2008), não sem razão, criticam severamente tal postura. Quanto ao primeiro, ele destaca a sobreposição do elemento visual a todos os outros sentidos, nas viagens, da Antiguidade aos dias de hoje, atingindo seu ápice no “Grand Tour” – do qual é possível ver como um exemplo o Goethe desejoso de se tornar pintor descrevendo o país na busca de “paisagens pictóricas”. Conforme lembra Mazzari (2018), porém, o choque com a realidade acabaria por desiludi-lo:

Se Wilhelm Meister se conscientiza [...] da falta de vocação para o teatro, algo semelhante acontecera na Itália com o próprio Goethe, que até então acalentava o projeto de tornar-se pintor. No contato direto com os velhos mestres italianos, essa aspiração é reconhecida como equivocada e o viajante toma então a decisão em prol de uma carreira literária, que norteará toda sua vida posterior (MAZZARI, 2018, p. 23).

Em *Viagem à Itália*, tal decisão só aparece ao final das jornadas de Goethe, e mais precisamente em sua *Segunda Temporada Romana* (correspondente ao período de junho de 1787 a abril de 1788), e que se encontra incompleta e é formada por correspondências, notas de viagem, retrospectos ou escritos esparsos:

A cada dia fica mais claro para mim que de fato nasci para a poesia e a literatura, e que [...] devo cultivar esse talento e ainda produzir algo de bom, uma vez que, no fogo da juventude, deixei seguir muita coisa sem estudo aprofundado. Minha longa temporada em Roma teve o mérito de permitir que eu renunciasse ao exercício das artes plásticas (GOETHE, 2017, p. 557).

Um outro autor que ressalta o entrecruzamento das viagens de Wilhelm às perambulações de Goethe na Itália é Michael Jaeger *apud* Mazzari (2018):

Os trabalhos preliminares para esse romance, para a reelaboração da *Missão teatral de Wilhelm Meister* em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, começam na Itália. E essa grande confissão terá prosseguimento, na imagem da biografia de Wilhelm, até a alta velhice – até *Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister*. Estes são publicados, em sua segunda versão, em 1829, e com isso – de maneira significativa, se poderia dizer –, no mesmo ano em que Goethe conclui suas recordações italianas com *A segunda temporada romana*. (JAEGER *apud* MAZZARI, 2018, p. 24)

Retomando-se a discussão sobre o modo como as viagens são realizadas na atualidade, a rapidez proporcionada pelos meios de locomoção, hoje, se alia àquela com que os turistas são levados a visitar os lugares, cada vez mais rapidamente – e sem se deter a nenhum deles – na busca por capturar simplesmente o elemento visual¹⁰, o que acaba por resultar em pouco ou nenhum registro escrito: “The tourist does not write, for frantic rhythm of modern traveling allows no time for this activity”¹¹ (MONGA, 1996, p. 42). O autor destaca, além disso, que após visitar os locais que se tornaram famosos com as descobertas de seus predecessores, isto é, os realizadores do “Grand Tour”, o viajante contemporâneo só consegue encontrar satisfação em locais recém-descobertos, que se transformam imediatamente em “moda”. Desse modo, Monga (1996) lastima:

In the age of mass tourism, however, travel is a more banal experience, performed by hordes of brightly-dressed people who no longer explore. They rapidly “do” countries and cities. Their journey, well planned by travel agents, is often guided by professional tour operators, who suggest where and how the tourist can catch a glimpse of a three-star monument (*cela vaut le voyage*, ou le détour, proclaims the Michelin Guide¹². (MONGA, 1996, p. 42)

64

A respeito desse mesmo assunto, Ette (2008) também é pessimista e categórico, sobretudo no que se refere ao posicionamento do viajante atual quanto à questão da empatia e da reflexão para com os povos visitados, ressaltando que os valores de julgamento sempre partem do “si-mesmo”, muitas vezes sem considerar o outro em sua complexidade. Conforme esclarece:

Podríamos hablar del viajero *occidental* que entra *accidentalmente* en contacto con fenómenos culturales ajenos, a los que valora y juzga siempre a partir de los modelos occidentales no reflexionados (aunque se corra siempre el riesgo de la casualidad). En caso de duda acerca

¹⁰ Isto se acentua ainda mais com o advento das mídias sociais, em que os indivíduos buscam muito mais mostrar os lugares onde estão ou estiveram do que compartilhar algo que seus *followers* (“seguidores”) pudessem refletir a respeito desses mesmos locais ou de suas implicações quanto ao resto do mundo. Ao mesmo tempo, essa presença dos viajantes contemporâneos na internet acaba por levantar também uma outra questão, resumida de modo brilhante por George Orwell (2006) ao mencionar um assunto totalmente diverso (no caso, sobre a dura vida dos mendigos que não se reconhecem sua própria condição): “São como os turistas que dizem coisas mordazes sobre turistas”.

¹¹ “O turista [já] não escreve, pois o ritmo frenético das viagens modernas não dá tempo para esta atividade” [Tradução do autor].

¹² “Na era do turismo de massa, porém, viajar é uma experiência mais banal, realizada por hordas de pessoas bem vestidas que já não exploram. Elas rapidamente ‘fazem’ países e cidades. Seu itinerário, bem planejado por agentes de viagens, é frequentemente guiado por operadores turísticos profissionais, que sugerem onde e como o turista pode vislumbrar um monumento de três estrelas (*cela vaut le voyage*, ou le détour – “isto vale a viagem, ou o desvio”), proclama o Guia Michelin” [Tradução do autor].

de riesgos o efectos secundarios, consúltase la oficina de viajes o la guía turística¹³. (ETTE, 2008, p. 55-56)

A era do turismo de massa (construída com todo um percurso histórico que a faz funcionar do modo como opera hoje, ressalte-se), apaga, assim, a descoberta do “outro”, como já advertia o próprio Lévi-Strauss (1955). Para o antropólogo francês, houve um tempo remoto em que a viagem confrontava o viajante com civilizações radicalmente distintas, ocasião que se tornou cada vez mais rara:

Que ce soit dans l'Inde ou en Amérique, le voyageur moderne est moins surpris qu'il ne reconnaît. En choisissant des objectifs et des itinéraires, on se donne surtout la liberté de préférer telle date de pénétration, tel rythme d'envahissement de la civilisation mécanique à tels autres. La quête de l'exotisme se ramène à la collection d'états anticipés ou retardés d'un développement familial. Le voyageur devient un antiquaire, contraint par le manque d'objets à délaissier sa galerie d'art nègre pour se rabattre sur des souvenirs vieillis, marchandés au cours de ses promenades au marché aux puces de la terre habitée¹⁴. (LÉVI-STRAUSS, 1955, p. 93-94)

65

A crítica mordaz de Lévi-Strauss (1955), uma das mais ferinas que se tem acerca da era do turismo de massa, encontra apoio em muitos autores contemporâneos como Roman Krznaric (2013), outro impiedoso crítico que, em seu artigo *Empatia*, integrante da obra *A arte de viver*, menciona o romancista Ian McEwan (1948), para quem “Imaginar como é ser uma pessoa diferente da que somos está no cerne de nossa humanidade, [...] é a essência da compaixão e o início da moralidade” (McEWAN apud KRZNARIC, 2013, p. 69).

A partir de tal premissa, Krznaric (2013, p. 86) menciona o escritor George Orwell (1903-1950), autor de uma narrativa de viagem pouco conhecida em meio a trabalhos tão reconhecidos pela crítica como *1984* e *A revolução dos bichos*. – O que, mais uma vez, pode ser representativo do quanto as narrativas de viagem, a despeito de toda sua força e mesmo quando são, como é o caso de Orwell (2006), escritas com o propósito direto

¹³ “Poderíamos falar do viajante ocidental que entra acidentalmente em contato com fenômenos culturais alheios, aos quais valoriza e julga desatenciosamente a partir de modelos ocidentais. Em caso de dúvida sobre riscos ou efeitos secundários, consulta-se a agência de viagens ou o guia turístico” [Tradução do autor].

¹⁴ “Seja na Índia ou na América, o viajante moderno se surpreende menos do que assume. Ao escolher objetivos e itinerários, ele se dá sobretudo a liberdade de preferir uma data de penetração, um ritmo de invasão da civilização mecânica a outras. A busca do exotismo resume-se à coleção de estados antecipados ou atrasados de uma evolução familiar. O viajante torna-se antiquário, forçado pela falta de objetos a abandonar a sua galeria de arte negra para recair sobre velharias, negociadas durante seus passeios no mercado de pulgas da terra habitada” [Tradução do autor].

de despertar no leitor a empatia para com o “outro”, apenas continuam a permanecer à sombra dos gêneros canônicos e hegemônicos.

Trata-se da obra *Na pior em Paris e Londres*, que, para Raymond Williams (2001), é representativa das duas figuras que Orwell (2006) desempenhou no início de sua carreira, a saber, a de exilado e a de “vagabundo”, correspondentes à figura de um intermediário, o repórter:

El vagabundo, en términos literarios, es el “reportero”, y cuando el reportero es bueno, su trabajo tiene los méritos de la novedad y de cierto tipo especializado de immediatez. El reportero es un observador, un intermediario: es improbable que entienda con alguna profundidad la vida sobre la que escribe (el vagabundo de su propia sociedad o su propia clase que mira a outro, y pese a ello lo hace inevitablemente desde afuera).¹⁵ (WILLIAMS, 2001, p. 241)

Discordando de Williams (2001) parcialmente quanto ao exposto, *Na pior em Paris em Londres*, trata-se, na verdade, de uma obra que foge de qualquer enquadramento de gênero, e, por outro lado, consegue atingir a profundidade que parece lhe negar o crítico. Se, nos meios de comunicação atuais, o repórter em geral não consegue se aprofundar naquilo que transmite por conta dos processos inerentes à produção editorial das matérias e a velocidade com que cada vez mais ela tem de ser repassada ao público, nada disso se aplica diretamente ao caso de Orwell (2006), que, mesmo desempenhando deliberadamente o papel de “vagabundo” e de repórter dispôs de tempo suficiente para deixar amadurecer a sua experiência como mendigo nas ruas de duas grandes capitais europeias, a despeito das condições precárias a que se submeteu (note-se ainda que, na segunda parte da obra, o autor retirou-se das ruas para escrever comodamente a partir de seu quarto londrino).

Esclarecendo melhor o contexto de produção da obra, é preciso ressaltar que ela diz respeito à decisão do autor indo-britânico de escolher viver em condições precárias para poder descrevê-las a fim de despertar a consciência dos leitores para o modo de vida dessa população “invisível” que habita as grandes cidades, em subempregos e condições degradantes, mantidas por desejos e luxos dispensáveis das classes mais favorecidas, e que, além disso, não conseguem contar com nenhum apoio da classe

¹⁵ “O vagabundo, em termos literários, é o ‘repórter’, e quando o repórter é bom, seu trabalho alcança os méritos da novidade e um certo tipo de imediatismo especializado. O jornalista é um observador, um intermediário: é pouco provável que compreenda com alguma profundidade sobre a vida a respeito da qual escreve (o vagabundo da sua própria sociedade ou da sua própria classe que olha para o exterior, mas inevitavelmente de fora). [Tradução do autor].

intelectual, que, a seu ver, prefere manter-se distante dessa realidade por acreditar que “qualquer liberdade concedida aos pobres é uma ameaça a sua própria liberdade”. Desse modo, “prevendo alguma sinistra utopia marxista como alternativa, o homem instruído prefere manter as coisas como estão” (ORWELL, 2006, p. 137). Ou seja: de acordo com o seu ponto de vista, o intelectual escolhe ficar do lado dos ricos.

A propósito dessa questão, Raymond Williams (2001) ressalta, por outro lado, o efeito paradoxal do conjunto da obra do autor:

El efecto total de la obra de Orwell es un efecto de paradoja. Él era un hombre humano que comunicaba un grado extremo de terror inhumano; [...] Orwell era un socialista que popularizó una crítica severa y prejudicial del socialismo y sus adherentes. Era un creyente de la igualdad y un crítico de la clase, que fundó su obra [...] en un profundo supuesto de desigualdad inherente y diferencia de clases ineludible¹⁶. (WILLIAMS, 2001, p. 238).

Retomando-se a visão a respeito da indiferença de uma classe intelectual quanto ao universo dos mais pobres, ela é corroborada por autores como Philippe Lejeune (2008), que na obra *Je est un autre: l'autobiographie, de la littérature aux médias* (incluído na tradução para a língua portuguesa [2008] sob o título *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*), destaca que a única forma de os menos favorecidos economicamente ganharem “voz” e se fazerem ouvidos passa pelo circuito de uma elite intelectual, cujo interesse (ou seja, empatia) ou desinteresse (indiferença deliberada) é crucial para que este “outro” tenha voz. Lejeune (2008, p. 113), dessa forma, destaca que escrever e publicar uma narrativa a respeito da própria vida “foi por muito tempo, e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O ‘silêncio’ das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres”.

Sem passar pelo circuito de uma “classe intelectual” (da qual a viagem empática de Orwell [2006] é uma prova), portanto, as histórias das classes operárias não conseguem ser contadas ou rememoradas, ante questões que tangem não apenas à dificuldade de acesso à educação¹⁷ (até mesmo a elementar alfabetização) por parte

¹⁶ “O efeito global da obra de Orwell é um paradoxo. Ele era um ser humano que comunicou um grau extremo de terror desumano; [...] Orwell foi um socialista que popularizou uma crítica severa e prejudicial do socialismo e dos seus adeptos. Era um crente da igualdade e um crítico da classe, que fundou sua obra [...] em um arguto pressuposto da desigualdade inerente e da inescapável diferença de classe” [Tradução do autor].

¹⁷ Note-se, no caso brasileiro, o exemplo de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), que conseguiu romper a barreira que a separava, como moradora de uma favela em São Paulo, do circuito “letrado” a partir da

de seus integrantes, mas também ao acesso aos circuitos relativos ao sistema literário¹⁸ e ao próprio interesse dos leitores para com o que as chamadas “classes menos favorecidas” têm a contar.

Retomando-se Krznaric (2013), que coloca a empatia como o ponto fundamental de partida para qualquer viagem, o autor sugere, como destinação ao viajante contemporâneo, não mais os pontos já tantas vezes vistos e descritos no “Grand Tour”, ou os lugares da moda de cada verão, mas uma “viagem empática” como a de Orwell: em lugar de uma pessoa se perguntar para onde ela deveria viajar, deveria se perguntar *para a vida de quem* ela deveria se deslocar, colocando em marcha um exercício direto de busca pela compreensão da verdade do “outro”. Tal ponto de vista, aqui, é um dos mais importantes na direção da construção de um novo *olhar* e da transformação do mundo, hoje, inserido em um processo aparentemente irreversível de homogeneização cultural e egotismos.

Assim, ante a pergunta “Que lugar devo conhecer”?, Krznaric (2013), inspirando-se na empatia radical de Orwell (2006), parece responder, simplesmente: “O lugar do outro”. A seu ver, a viagem não é uma questão de ir “para onde”, mas de se colocar “no lugar de alguém”: “A empatia experiencial deveria ser encarada como uma forma incomum e estimulante de viagem. É muito mais interessante expandir nossa mente fazendo viagens para dentro da vida de outras pessoas – e permitindo-lhes ver a nossa” (KRZNARIC, 2013, p. 86).

Essa empatia, por sua vez, é também a mesma que permite o ultrapassar da representação do outro como “exótico” (da qual o Orientalismo é uma vertente), e contra a qual o escritor Victor Segalen se rebela em seu *Ensayo sobre el exotismo*, advertindo contra os perigos da visão estereotipada do “outro”, e que atua simultaneamente em duas instâncias narrativas, o que se faz ainda mais arriscado tratando-se de um gênero com as características do relato de viagem: “El exotismo no se produce solamente en el espacio, sino también en función del tiempo¹⁹” (SEGALIN, 2017, p. 27-28).

A despeito de seus níveis de “radicalidade”, porém, esse mergulho na empatia por parte do viajante – passível de se transformar em autor de relatos de viagem onde a superficialidade ceda lugar à reflexão²⁰ –, afinal, é o que pode propiciar a

descoberta de seus diários por parte de um jornalista, Audálio Dantas (1929-2018), que a auxiliou quanto à publicação de *Quarto de despejo*, em 1958.

¹⁸ Rememore-se, aqui, o trinômio “autor-obra-público” de que fala Cândido (2014), condição *sine qua non* para a existência consolidada de uma literatura.

¹⁹ “O exotismo não se produz apenas no espaço, mas também em função do tempo” [Tradução do autor].

²⁰ Não sem razão, Monga (1996, p. 51) ressalta que a preparação intelectual, para o viajante, é a condição essencial para criar um relato inteligente e uma narrativa atraente: ao escrever seu relato, ele

participação ativa do leitor a que se referira Ette (2008). Leitor este que, para Monga (1996, p. 44), corresponde a um elemento vital de um importante ciclo. Uma vez que o leitor chegue, ante a reflexão, à compreensão do lugar do “outro”, abre-se espaço para a busca da tolerância²¹ e a tão distantemente localizada *convivência*, ponto (mesmo que eventualmente utópico) para onde deveriam se dirigir os leitores ávidos por leituras fáceis e fórmulas prontas que simplesmente vão de um lugar ao outro, “fazendo” países em poucos dias ou páginas.

II. Um “novo outro”

Ainda a respeito do “outro”, faz-se necessário, por fim, ressaltar uma questão ainda não mencionada explicitamente, mas tão importante quanto a discussão levantada até aqui, e que diz respeito ao “outro” – não como aquele que culturalmente difere de si, mas como o meio ambiente com que o viajante está se deparando a cada passo. Em outras palavras, esse “novo outro” diz também respeito à ecologia e ao modo como o viajante (do espaço ou do tempo, como o são todos os que vivem no planeta) se responsabiliza e toma consciência sobre o mundo natural do qual faz parte.

Mundo natural que, tantas vezes, manteve-se como o próprio motivo propulsor do deslocamento humano ao contato com o diverso, como esclarece Berque (1982), ressaltando o que chama de “ímpeto naturalista e uma curiosidade lírica da diferença” surgida ante o rompimento da tecnologia com a natureza promovido pelo desenvolvimento da sociedade industrial e as explorações colonialistas:

[L'impérialisme] se détermine historiquement à partir d'une certaine maturité (je ne dirai pas “stade ultime”) du capitalisme, elle-même liée à l'essor de la facture industrielle et des rapports sociaux et mentaux qu'elle instaure. La technologie permet alors de rompre avec la nature en Europe occidentale et de plus en plus loin alentour. Cependent cette rupture provoque, compensatoirement, en Europe, un élan naturaliste, une curiosité lyrique de la

deixa qualquer passividade de lado, de modo que a reflexão sobre sua experiência pessoal já está tomando espaço.

²¹ Mesmo a despeito de confissões como a seguir, expressa em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* sob o subtítulo *Confissões de uma bela alma* (no Livro VI): “Na prática, ninguém é tolerante! Pois mesmo aquele que afirma deixar a cada um seu próprio modo de ser, está sempre buscando excluir a intervenção daqueles que não pensam como ele” (GOETHE, 2009, p. 403). As *Confissões* estão ligadas a uma personagem comumente ligada ao nome de Susanna Katharina von Klettenberg (1723-1774), parente de Goethe.

différence: différence dans le temps, les lieux, les manières d'être²². (BERQUE, 1982, p. 31)

Desse modo, ressalte-se, tanto o impulso inicial para a diferença (incluindo o “impulso naturalista” a que se refere Berque [1982]) quanto a dificuldade de reconhecer o próprio mundo natural como algo inerente ao “si mesmo” e não como um elemento pertencente ao campo “estrangeiro”, alia-se a cuidados cada vez menores por parte da humanidade para com o planeta que habita – e nem se está considerando, aqui, questões relativas ao impacto do turismo de massa destrutivo sobre reservas ambientais ou comunidades desprotegidas de políticas públicas, e que constituem-se ainda em uma outra face destrutiva do viajante contemporâneo.

É preciso, desse modo, pensar no conceito de uma “sustentabilidade” nos termos esclarecidos por Rita Terezinha Schmidt (2015), que, no artigo (ECO) *Conhecimentos e a literatura no limiar da vida que vem*, integrante da obra *Sustentabilidade: o que pode a literatura?*, explica que todos os conhecimentos agrupados ao longo de séculos envolvendo o desenvolvimento científico não parecem suficientes para conscientizar os indivíduos acerca da degradação ambiental (ou mesmo fomentar políticas públicas efetivas), porquanto a história humana, ela mesma, já não pode, há muito, ser dissociada da história natural. Conforme esclarece:

O termo *sustentabilidade* foi oficialmente definido no Relatório Brundtland de 1987 como um princípio conceitual visionário e complexo, pois compreende a sustentabilidade ecológica, econômica, social e cultural. Desde então, o termo circula no espaço público, em razão de relatórios da ONU sobre a degradação do meio ambiente, sobre o esgotamento de recursos naturais necessários para a manutenção da vida e sobre os riscos de extinção de espécies vegetais e animais, de modo que o leque de temas inscrito na definição do termo é amplo e se impõe no cenário da cultura contemporânea pela sua pertinência no contexto das discussões sobre o tempo presente e futuro da história humana, hoje considerada como indissociável da história natural. (SCHMITD, 2015, p. 11)

²² “[O imperialismo] é historicamente determinado a partir de uma certa maturidade (não diria “fase final”) do capitalismo, ela própria ligada ao desenvolvimento da produção industrial e das relações sociais e mentais que estabelece. A tecnologia torna então possível a ruptura com a natureza na Europa Ocidental e em regiões cada vez mais distantes. No entanto, esta ruptura provoca, compensatoriamente, na Europa, um impulso naturalista, uma curiosidade lírica da diferença: diferença de tempo, de lugares, de modos de ser” [Tradução do autor].

Em *O rastro dos cantos*, em que Bruce Chatwin (1996) parte em busca da oralidade ancestral dos aborígenes do centro da Austrália, uma das pessoas com quem se depara pelo caminho (o russo a quem denomina Arkadii) aponta a filosofia telúrica dessas etnias em meio à qual escolheu viver para descobrir a sua sabedoria: ante uma filosofia naturalmente telúrica, como esperado, os aborígenes australianos acreditam que “ferir a terra é ferir a si mesmo, e se outros ferem a terra estão ferindo você” (CHATWIN, 1996, p. 21).

De acordo com Krenak (2020, p. 81), o preço por não respeitar o meio-ambiente no qual se vive, a propósito, é muito mais alto do que se imagina, e ele menciona a pandemia de 2020 como um grave alerta: “Esse vírus está discriminando a humanidade. [...] A natureza segue. O vírus não mata pássaros, ursos, nenhum outro ser, apenas humanos. Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial”. O autor acredita, portanto, que “a sociedade precisa entender que não somos o sal da Terra. Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. [...] Somos piores [mais predatórios] que a covid-19” (Krenak, 2020, p. 82).

O autor lembra também que povos de diferentes matrizes culturais conseguem, felizmente, perceber que o “nós” e a Terra são uma entidade única, indissociável, porquanto a atividade capitalista pretenda promover até mesmo a ideia de que a vida pode ser reproduzida. Essas pessoas que ficaram de fora do “consumo planetário” (leia-se “predatório”) não são exatamente consumidoras em sentido estrito, mas conseguiram de algum modo ficarem independentes da destruição a que o consumo desenfreado está implicado:

Ainda há ilhas no planeta que se lembram o que estão fazendo aqui. Estão protegidas por essa memória de outras perspectivas de mundo. Essa gente é a cura para a febre do planeta, e acredito que podem nos contagiar positivamente com uma percepção diferente da vida. Ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra. (KRENAK, 2020, p. 73)

Krenak (2020, p. 104) destaca, ainda, outra saída para impasses como a crise sanitária iniciada em 2020, e que diz respeito a olhar para o “outro”, escapando do individualismo a que a atividade capitalista condena os indivíduos: “Quando eu percebo que sozinho não faço a diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra”. Para Krenak

(2020, p. 111), o motivo de o ser humano estar sobre o planeta, afinal, não é destruir nem se autodestruir, ou tampouco consumir e ser considerado “útil”, mas simplesmente fruir a vida: “E quanto mais consciência despertarmos sobre a existência, mais intensamente a experimentamos. Sem autoenganação”.

Aludindo ao *ecossocialismo*, Fernandes (2020, p. 42-43) corrobora as ideias de Krenak (2020), afirmando que essa nova consciência diz respeito a incluir o mundo natural em escolhas políticas. Para a autora, o *ecossocialismo* é um meio para a prática de tal construção, que implica a busca de um possível equilíbrio social entre o fazer humano e o meio ambiente, levando-se em conta que a ação humana irremediavelmente altera a natureza: “Conectar o individual ao universal é tarefa de grande importância e é justamente um elemento da imaginação sociológica que devemos desenvolver com o intuito de entender a sociedade para transformá-la” (FERNANDES, 2020, p. 47). A autora, ademais, aponta o aumento do nível de crueldade do sistema capitalista quanto à exploração dos animais, que, de acordo com seu ponto de vista, “não são como a classe trabalhadora, mas cumprem função de mercadoria na indústria de produtos de origem animal” (FERNANDES, 2020, p. 137).

72

Se a solidariedade entre humanos ou entre estes e a natureza tem notória e urgente necessidade, é curioso perceber a capacidade de se alcançar essa mesma desejável solidariedade por seres considerados muito menos complexos que o homem, conforme apontado por autores como Manoel de Barros (1916-2014)²³. De acordo com o autor, tal capacidade é exercitada pelos mais ínfimos seres da natureza quando deparados por condições adversas. No texto *Agroval*, integrante da obra poética *Livro de pré-coisas* e da antologia *Meu quintal é maior do que o mundo*, o autor menciona como espécies as mais distintas (de arraias a parasitas) são capazes de se unir para sobreviver quando se deparam com a ausência de um elemento vital para todos, a saber, a água: “Penso na troca de favores que se estabelece [os seres que se escondem sob o ‘bolsão’ proporcionado por uma arraia que se enterra em um brejo]; no mutualismo; no amparo que as espécies se dão” (BARROS, 2015, p. 61).

III. Conclusão

Retomando-se mais uma vez a discussão sobre a divisão histórica entre homem e natureza, pode-se notar que, analisando a obra de Winfried Georg Maximilian Sebald (1944-2001), Hutchinson (2017), a propósito, destaca uma visão importante da “história

²³ O mesmo para quem “os que fogem da natureza um dia voltam para ela” (BARROS, 2015, p. 154).

natural” não só como parte integrante do homem, mas também sobre o perigo a que ela está, mais do que nunca, exposta:

Na composição da “natureza” animal (ou natureza morta) e da “história” humana ganham expressão tanto um *memento mori* barroco quanto uma crítica implícita à crença iluminista no progresso. Pois “natureza” pode ser entendida tanto fisiológica como psicologicamente: a esperança no “progresso” é repetidamente minada pela “natureza” do homem, pela sua mortalidade, mas também pela sua maldade e sua tendência à autodestruição. (HUTCHINSON, 2017, p. 90)

A importância de se pensar em termos como “sustentabilidade”, pois, se deve em boa parte ao fato de que, mesmo integrante da natureza, percepção que por vezes se supõe óbvia, o homem, ao longo de toda a história, tem se mostrado como dissociado dela, fato perceptível sobretudo em discursos político-econômicos irresponsáveis onde a falácia em prol de uma busca material sem nenhuma reflexão sobre seus impactos presentes e futuros se sobrepõe à ciência e aos argumentos de que os recursos não são inesgotáveis.

Do mesmo modo, o planeta, a despeito de suas fronteiras políticas, implica um todo onde cada um possui responsabilidades (estejam ou não cômicos dela) e cujas ações, a requerer a máxima urgência, reverberam em qualquer parte, pois a despeito dos muros que insistem em se erguer, todos continuam a dividir um mesmo planeta, cujo ecossistema responde à forma como é tratado:

O fora é este lugar em que a vida que vem poderá ser qualquer vida, uma vida ainda impensada, que está além da nossa sensibilidade histórica e que, por isso mesmo, não sabemos sob qual forma ela virá, mas o que importa é a singularidade de seu devir e o nosso desejo de que ela possa vir. (SCHMIDT, 2015, p. 11)

Harazin (2016), a propósito, menciona o conceito “engenharia da exclusão” para ressaltar que os muros separatistas, no mundo atual, dizem respeito a algo muito mais literal do que metafórico. A autora, que analisa, dentre outros, o trabalho fotojornalístico de nomes como Kai Wiedenhöfer ou Josef Koudelka – autores de obras homônimas, *Wall*, sobre o mesmo muro iniciado por Israel no ano 2000 –, afirma que o quadro atual é o de “uma humanidade aprisionada, uma massa de gente encurralada como gado” (HARAZIN, 2016, p. 283).

Alertando sobre o que considera o “impensável”, a saber, até mesmo um novo muro na Alemanha que chega a ser cogitado em pleno século XXI para conter a onda de imigrantes que batem à porta do próspero país europeu, ela aponta cálculo do jornal inglês *The Guardian* sobre a quilometragem separatista no mundo contemporâneo: após 9 de novembro de 1989 (data da queda do Muro de Berlim, o “muro dos muros”), tem-se nada menos que 9,5 milhões de quilômetros de barreiras levantadas ao redor do mundo, construídos apenas entre 2000 e 2010 (HARAZIN, 2016, p. 283). Para refletir sobre o significado desses números, ela exemplifica o trabalho de Wiedenhöfer, autor de libelos fotográficos como *Confrontier*:

Nele, o fotógrafo nos leva do enclave espanhol de Ceuta e Melilla, na costa do Marrocos, cercado de arame farpado de 6,5 metros de altura, à barreira brutalista erguida pelos americanos em Bagdá; da fronteira impenetrável entre as duas Coreias a Nicósia, no Chipre, única capital do mundo separada por um muro; do monótono *paredón* metálico fincado entre Estados Unidos e México [que chega a invadir águas oceânicas] à Barreira de Separação israelense. Sem esquecer Belfast, capital da Irlanda do Norte, que em 2008 retomou a construção de obstáculos entre bairros católicos e protestantes. Nesse mosaico de cidades e vidas partidas, a engenharia de exclusão torna semelhantes geografias distintas. (HARAZI, 2016, p. 284)

74

Se, para Magris (1997, p. 12), “a viagem não termina nunca, mas os viajantes, isto é, nós, terminamos”, por outro lado, tanto mais reconfortante saber que, para autores como Saramago (1997, p. 14), “nenhuma viagem é definitiva”. Assim, a postura de cada viajante, aqui tomado em sentido estrito ou amplo (beneficiado, como referido, pela cartografia e os passos de seus predecessores), também tem um legado a deixar, e que não diz respeito necessariamente a uma obra escrita: esse legado pode dizer respeito ainda ao próprio mundo em que, transitoriamente, cada um habita.

Ou seja: tem a ver com a união em lugar dos muros divisórios, tem a ver com a obrigação de cuidar ativamente do planeta para as gerações que talvez estejam por vir, mesmo a despeito da ambição desmesurada de empresas e governos que, juntos, unem-se na ideia – que eles mesmos sabem falsa – de serem os recursos infinitos e que não é preciso nenhuma preocupação com o futuro, o que justificaria tirar o máximo proveito do que existe de disponível no presente, justificando tudo isso como os versos de Lorenzo de Médici (1449-1492) em seus *Canti carnascialeschi*: “Do amanhã não há certeza”.

Como fica claro nas mais representativas epopeias da literatura oriental e ocidental, o plano “exterior” (material) é apenas uma parte do caminho; a transformação

proporcionada pela viagem acaba por revelar que a riqueza do mundo não é de natureza econômica, mas de um elemento pertencente àqueles que conseguem deixar-se tocar pela sabedoria de uma simplicidade diretamente absorvida. Tal como sugere o discurso de Sólon a Creso, conforme referido, ou mesmo a *Epopéia de Gilgámesh*, mostrando o herói que partiu em busca da imortalidade voltando para casa (as muralhas de Úruk) sem ter alcançado seu objetivo, e de mãos vazias, mas não sem a consciência da riqueza proporcionada pelas transformações operadas no seu percurso, viabilizador de seus feitos.

Assim como para o herói oriental, transparece a imperiosa necessidade de que o homem contemporâneo, leitor, viajante ou narrador, tenha em mente que seu legado também diga respeito a uma manutenção e preservação do próprio mundo que habita. Afinal, sobre qual planeta espera-se que o futuro viajante possa contar? – Ante tal pergunta, não parece pairar dúvida: antes de tudo, é preciso que o planeta continue existindo, sobrevivendo a muros distópicos e distorções diárias da verdade, contra os quais o viajante, onde quer que esteja, terá não apenas de se defrontar, mas combater e, além disso, *compartilhar*, a fim de construir um talvez ainda utópico *convívio* em que o “eu” encontre o “nós”, aí também incluso o meio ambiente e o ecossistema que a todos interliga, mesmo a despeito de qualquer descontinuidade geográfica, arquipélagos e sujeitos obstinadamente insulares.

Referências bibliográficas

- BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BERQUE, Jacques. Préface. In: CAILLIÉ, René. *Voyage à Tombouctou*. Tome I. Paris: François Maspero, 1982.
- CHATWIN, Bruce. *O rastro dos cantos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ETTE, Ottmar. *Literatura en movimiento: espacio y dinámica de una escritura transgresora de fronteras en Europa y América*. Madri: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2008.
- ETTE, Ottmar. *Konvivenz. Literatur und Leben nach dem Paradies*. Berlim: Kadmos, 2012.
- ETTE, Ottmar. *SaberSobreViver: a (o)missão da filologia*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.
- FERNANDES, Sabrina. *Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa*. São Paulo: Planeta, 2020.
- FREUD, Sigmund. *L'Inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris: Gallimard, 1985.

- GOETHE, Johann Wolfgang Von. *Viagem à Itália*. São Paulo: UNESP, 2017.
- HARAZIM, Dorrit. *O instante certo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HUTCHINSON, Ben. Marinheiro ou camponês? Algumas reflexões sobre as leituras de Sebald do ensaio “O narrador” de Walter Benjamin. *Cadernos Benjaminianos*, v. 12, p. 85-107, fev. 2017.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRISTEVA, Julia. *Soleil noir: Dépression et mélancolie*. Paris: Gallimard, 1987.
- KRISTEVA, Julia. *Étrangers à nous-mêmes*. Paris: Gallimard, 1988.
- KRZNARIC, Roman. *Sobre a arte de viver*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, p. 68-92.
- LEJEUNE, Philippe. *Je est un autre: L'autobiographie, de la littérature aux médias*. Paris: Éditions du Seuil, 1980.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes tropiques*. Paris: Plon, 1955.
- MAGRIS, Claudio. *Danúbio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister: “Um magnífico arco-íris” na história do romance. *Literatura e Sociedade*, [S. l.], v. 23, n. 27, 2018, p. 12-30.
- MONGA, Luigi (ed.). *Annali d'Italianistica: L'odeporica/hodoeporics: on travel literature*. Vol. 14. Chapel Hill: University of North Carolina, 1996.
- ORWELL, George. *Na pior em Paris e Londres*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SARAMGO, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SEGALEN, Victor. *Ensayo sobre el exotismo: una estética de lo diverso*. Madrid: La línea del horizonte, 2017.
- SCHMIDT, Rita Terezinha; MANDAGARÁ, Pedro. (ECO) Conhecimentos e a literatura no limiar da vida que vem. In: SCHMIDT, Terezinha. *Sustentabilidade: o que pode a literatura?* Santa Cruz do Sul (RS): UNISC, 2015, p. 11-24.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura y sociedad: 1780-1950. De Coleridge a Orwell*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

“Ele escreveu enquanto o sol deslizava no mar e enquanto o ar se enchia de escuridão”: escrita, morte e sobrevivência em “Resposta à abadessa”

Carla Luciane Klos Schöninger¹

“Meditar sobre a morte é meditar sobre a liberdade”.
MONTAIGNE, 2010, p.15

“Lebens-Schrift (escrita da vida) da bio-grafia da vida própria e alheia, serve como transformação do conhecimento sobre a vida em conhecimento de sobrevivência”. (ETTE, 2015, p.186)

Resumo: Este estudo analisa o capítulo “Resposta à Abadessa”, do romance *Fama: um romance em nove histórias*, de Daniel Kehlmann. Miguel Auristos Blancos é um personagem/escritor reconhecido por suas obras, das quais a principal abordagem é sobre a espiritualidade. Todos os dias ele responde às cartas de seus leitores, que esperam receber dicas, sugestões e conselhos. Dedicou aquele dia para responder à abadessa, enquanto o sol brilhava sobre o mar e o ar se enchia lentamente de escuridão. Blancos se incomoda com a resposta, porque o faz refletir sobre os próprios textos e crenças. Seus pensamentos o levam a considerar o suicídio como uma solução para seus conflitos internos. Esta pesquisa bibliográfica considera outros escritores, que refletem sobre a morte ao longo de seus textos, como Michel de Montaigne, outros que devido à infelicidade, à angústia e à melancolia decidiram antecipar a morte, como Stefan Zweig e Virginia Woolf, podendo ter inspirado a construção desse escritor ficcional. Por outro lado, o filólogo Ottmar Ette destaca alguns escritores que utilizaram a escrita diante da morte, mas buscando a sobrevivência, como Werner Krauss e Hannah Arendt. Em ambas as situações: busca pela sobrevivência ou rendição à morte; o medo, a angústia e o sofrimento devastam e, em ambas as circunstâncias, o fim idealizado é a mais pura liberdade, e a literatura escrita é uma forma de assegurar a sobrevivência.

Palavras-chave: *Fama: um romance em nove histórias*. Escrita. Morte. Sobrevivência.

Zusammenfassung: Diese Studie analysiert das Kapitel „Antwort an die Äbtissin“ aus dem Roman *Ruhm: ein Roman in neun Geschichten*, von Daniel Kehlmann. Miguel Auristos Blancos ist ein Charakter/Schriftsteller, der für seine Werke bekannt ist, deren Hauptansatz die Spiritualität ist. Täglich beantwortet er Briefe seiner Leser, die Tipps, Anregungen und Ratschläge erwarten. Er widmete diesen Tag der Äbtissin, während die Sonne über dem Meer schien und die Luft langsam mit Dunkelheit füllte. Blancos ist mit die Antwort unangenehm, weil sie ihn dazu bringt, über seine eigenen Texte und Überzeugungen nachzudenken. Seine Gedanken führen ihn dazu, Selbstmord als Lösung für seine inneren Konflikte in Betracht zu ziehen. Diese bibliografische Recherche

¹Doutora em Letras: Estudos de Literatura (Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universität Potsdam). Docente da área de Letras no Instituto Federal Farroupilha, campus Panambi. E-mail: carla.luciane@yahoo.com.br

berücksichtigt andere Schriftsteller, die in ihren Texten über den Tod nachdenken, wie Michel de Montaigne, andere das sich aufgrund von Unglück, Angst und Melancholie entschied, den Tod vorwegzunehmen, wie Stefan Zweig und Virginia Woolf, die inspiriert haben könnten die Charakterbildung dieses Kapitels. Andererseits hebt der Philologe Ottmar Ette einige Schriftsteller hervor, die im Angesicht des Todes schrieben, aber das Überleben suchten, wie Werner Krauss und Hannah Arendt. In beiden Situationen: Suche nach Überleben oder Hingabe an den Tod; Angst, Qual und Leiden verwüsten, und in beiden Fällen ist das idealisierte Ziel die reinste Freiheit, und geschriebene Literatur ist ein Weg, um das Überleben zu sichern.

Schlüsselwörter: Ruhm: ein Roman in neun Geschichten. Schreiben. Tod. Überleben.

Introdução

Miguel Auristos Blancos é um personagem/escritor de “Resposta à abadessa”, um dos capítulos da obra *Fama: um romance em nove histórias*, do escritor germano-austríaco Daniel Kehlmann. Blancos é conhecido mundialmente por abordar temáticas de espiritualidade em suas produções. Ele reside no Rio de Janeiro e recebe diariamente cartas de leitores a fim de obterem respostas, sugestões e conselhos. A fronteira temporal dessa narrativa é de algumas horas, tempo em que o escritor se dedica fervorosamente a escrever uma resposta para a senhora Ângela João, abadessa do convento das irmãs carmelitas da Divina Providência, em Belo Horizonte. A partir desse questionamento o escritor revela-se inseguro e confuso, pensa em uma fuga: a morte. Tal possível desfecho faz lembrar renomes da filosofia e da literatura que empenharam-se em escrever sobre a morte e ainda, outros que optaram pela morte voluntária como saída para os conflitos internos e nomes que lutaram pela sobrevivência em situações de perseguição e cárcere. Portanto, a escrita é vista como forma de sobrevivência nas diferentes situações, sejam elas reais ou ficcionais.

78

A aflição de Blancos

A pergunta que a abadessa faz a Blancos é instigante: “por que existia o sofrimento, por que a solidão, por que, sobretudo a distância de Deus e por que, apesar de tudo isso, o mundo estava constituído da melhor maneira?” (KEHLMANN, 2011, p. 98). O escritor brasileiro se sente incomodado e desconfortável com a pergunta e, ao pensar na “resposta à abadessa”, ele reflete sobre seus textos e crenças. Após ficar por horas escrevendo, quando pára, dá-se conta de que já tinha anoitecido.

Ele escreveu enquanto o sol deslizava no mar, lançava as últimas brasas na água e se extinguia; escreveu enquanto o ar se enchia de escuridão como que de uma fina substância; escreveu enquanto as luzes ao fundo brilhavam com nitidez cada vez maior e o negro do céu se fundia com as montanhas; e, quando

ergueu os olhos, com a camisa molhada e o bigode perolado de suor, já era noite (KEHLMANN, 2011, p.99).

A resposta foi extensa e quando imprimiu, percebeu que tinha digitado uma pilha de folhas. Surpreendeu-se com a própria resposta, dentre muitas palavras, essas: “A única coisa que nos ajuda são mentiras reconfortantes, como a dignidade corporificada em sua sagrada pessoa” (KEHLMANN, 2011, p.100). Como poderia dar esperança e reconforto a esta figura tão valorada pela religião? Ser abadessa significava ter um cargo religioso de primeira dignidade em uma comunidade, mesmo assim, Blancos não hesitou em tratar de suas descrenças e falta de esperança diante das condições que muitos humanos vivem no mundo, vidas em sofrimento e solidão. A resposta lhe é extensa, pois isso esboça exatamente a forma como tem se sentido.

Percebeu então que o que escrevera significava “a revogação de tudo, a aniquilação da obra de toda a sua vida” (KEHLMANN, 2011, p.100). O que parecia uma brincadeira fica sério, ele pega a pistola, olha para ela, como teria feito muitas outras vezes, mas decide largá-la. É evidente o gosto do escritor por armas, tendo em sua gaveta uma Glock, cano cento e quarenta milímetros, calibre nove por dezenove, tal informação é complementada, no capítulo, com seu hobby em realizar exercícios de pontaria. Publicou o livro *Mão tranquila cria sentido tranquilo*, no qual explica como atirar, e como as pessoas devem unificar-se ao alvo para atingir sua meta. Depois de algum tempo, toma-a de volta em suas mãos, pois percebe que já não tem mais escolha.

79

Se ele realmente puxasse o gatilho, entraria para a história. Todas as pessoas religiosas, todos os otimistas e beatos da Terra, todos os crentes e devotos que tinham seus livros nas estantes e seu exemplo no coração- como ele poderia resistir à tentação de lhes desferir esse golpe? Isso, e apenas isso, o faria grande (KEHLMANN, 2011, p.100).

Sempre demonstrou firmeza em suas convicções religiosas, mas naquele dia, como em uma epifania, pôs tudo a perder. Pensa não somente em si mesmo e na confusão mental que as palavras escritas lhe causaram, mas também em seus leitores, nos devotos, precisa se redimir de alguma forma. Talvez uma maneira de manter a grandiosidade de seu nome na história e de tomar a atenção para si com compadecimento, fosse através da morte voluntária. A morte seria uma excelente saída para que seu nome fosse lembrado e sua fama consagrada.

Juliane Tranacher, em análise dos diferentes romances e personagens de Kehlmann, assinala a relação do desfecho do mágico Beerholm e do escritor Blancos, acentuando a busca pela fama e imortalidade de seus nomes.

Essa passagem mostra que: Não é devido ao reconhecimento da nulidade de todo o ser que Auristos Blancos joga com a ideia do suicídio, mas sim porque espera aumentar ainda mais sua fama pelo ato do suicídio. Como Beerholm, Auristos Blancos é movido pelo desejo da imortalidade e, com ele, a esperança de fama póstuma 'imortal'; e como Beerholm, Auristos Blancos não suporta o pensamento de que o mundo continuará existindo após sua morte. Ele repele esse insulto narcisista, enquanto ele (também como Beerholm) imagina, que com sua própria extinção, o cosmos também seria destruído.² (TRANACHER, 2018, p.229).

A comparação de ambos os personagens de Kehlmann revela algo muito comum em suas obras; a abordagem da temática fama e junto dela, o anonimato, a efemeridade do sucesso e os fracassos. Estudos científicos e o processo de escrita são abordagens recorrentes, através dos quais, os personagens buscam elevar seus nomes.

Pode-se dizer que Kehlmann inspirou-se em um escritor brasileiro para a construção de seu personagem Miguel Auristos Blancos. Isso fica explícito quando, na narrativa, apresenta uma descrição física: “Os pelos grisalhos de seu peito estavam mais escassos do que antes, porém seu corpo, apesar de seus sessenta e seis anos, mantinha-se em boa forma” (KEHLMANN, 2011, p.94) cita o local em que mora: Paraty- “Quando estava em sua casa em Paraty ou em seu chalé Suíço do outro lado do oceano” (KEHLMANN, 2011, p.95) e a localização de seu escritório- “situado na parte da frente de seu apartamento de cobertura na orla resplandescente do Rio de Janeiro [...] as encostas dos morros com as favelas” (KEHLMANN, 2011, p.93).

O perfil de Paulo Coelho calha com o descrito na narrativa. O escritor de reconhecimento internacional nasceu no Rio de Janeiro e atualmente vive na Suíça, na cidade de Genebra. As imagens que a mídia traz de Paulo Coelho apresentam-no de cabelo e barba grisalha e no ano de publicação do romance *Ruhm*, ele estava com sessenta e dois anos, apenas quatro a menos do que a descrição do personagem do romance. Os textos literários citados neste capítulo também estão relacionados a obras anteriores já publicadas por Paulo Coelho; observa-se ainda temáticas e estilo de escrita idênticos, conforme mencionado em trecho que destaca os textos dispostos sobre a escrivanhinha de Blancos:

2 As traduções para o português foram realizadas por mim. Diese Passage zeigt: Nicht aufgrund der Erkenntnis der Nichtigkeit allen Seins spielt Auristos Blancos mit dem Gedanken an Suizid, sondern weil er sich durch den Akt der Selbsttötung eine weitere Steigerung seines Ruhms erhofft. Wie Beerholm treibt Auristos Blancos die Sehnsucht nach Unsterblichkeit um und damit einhergehend die Hoffnung auf, 'unsterblichen' Nachruhm; und wie Beerholm kann auch Auristos Blancos die Vorstellung nicht ertragen, dass die Welt nach seinem Tod weiterexistieren wird. Dieser narzisstischen Kränkung tritt er entgegen, indem er sich (ebenfalls wie Beerholm) ausmalt, dass mit der eigenen Auslöschung auch der Kosmos vernichtet wird.

duas canetas-tinteiro com penas de ouro, desessete lápis bem apontados, um teclado plano diante de uma tela plana, e, sobre o fichário, as folhas escrupulosamente empilhadas de seu novo manuscrito: *Pergunte ao cosmo, ele responderá*. Só faltava um capítulo, após o conjunto ter sido escrito ao longo das últimas quatro semanas com a mesma fluidez de tudo o que já escrevera antes; desta vez, era sobre como a fé e a confiança resultavam dos gestos e rituais que as expressavam. (KEHLMANN, 2011, p.93-94).

As obras de Paulo Coelho são de linguagem acessível e têm se popularizado a nível mundial, as temáticas envolvem esoterismo, a busca de um sentido para a vida, esperança e construção da existência, servindo muitas vezes como guia espiritual. Sua escrita não é muito aclamada pela academia, como o próprio Auristos Blancos é descrito: “Miguel Auristos Blancos, o escritor venerado pela metade do planeta e indulgentemente desprezado pela outra metade, autor de livros sobre serenidade, beleza interior e a busca pelo sentido da vida” (KEHLMANN, 2011, p. 93). No que se refere ao conteúdo de suas obras:

Miguel Auristos Blancos não inventava essas coisas, elas vinham por si mesmas e, aparentemente sem sua intervenção, encontravam seu caminho no manuscrito, enquanto ele ficava sentado observando, com uma curiosidade contida, como seus dedos teclavam e faziam surgir linha após linha no branco reluzente da tela e quando, ao final de um dia de trabalho, ele se levantava, como acabara de fazer, e piscava os olhos ao pôr do sol, não se sentia menos enlevado e instruído do que mais tarde se sentiria cada um de seus cerca de sete milhões de leitores (KEHLMANN, 2011, p.94).

O personagem criado por Kehlmann inspira-se através da espiritualidade, passa muitas horas em frente a tela até ver o pôr do sol. O excerto enfatiza o tempo que ele leva para escrever e o tempo que seus leitores passam diante de seus livros, que, de tão agradáveis fariam com que as horas passassem despercebidas, além disso, traziam e conforto espiritual.

O fato de ser conhecido mundialmente faz com que receba muitas correspondências diariamente, dentre elas convites para fazer palestras e discursos. O texto dá a entender que sabe escrever e aconselhar pessoas em diferentes situações, mas não consegue ajudar a si mesmo.

Além disso, vários episódios de *Fama* mostram que as recomendações de cura promissora do autor ficcional são inúteis e que ele fracassa em sua função de suposto salvador: apesar de outros personagens de ficção buscarem pelo sentido e consolo diretamente em seus livros, a leitura não cria uma saída para sua miséria³ (TRANACHER, 2018, p.227)

No transcorrer dos capítulos de *Fama*, vários são os momentos em que livros de Blancos são evidenciados, como em “Vozes”, quando Ebling vê um livro da esposa Elke: “O caminho do eu para si mesmo, de Miguel Auristos Blancos. (KEHLMANN, 2011, p. 18), em “Oriente”, quando Maria Rubinstein “ergueu a cabeça, ela viu, entre dois livros de Auristos Blancos, algo que conhecia, [...] seu romance de maior sucesso”. (KEHLMANN, 2011, p.89) e “Em perigo”, no momento em que “Rotmann lia um livro de bolso velho e gasto em francês: *L’art d’être soi-même*, de Miguel Auristos Blancos” (KEHLMANN, 2011, p.158). Outros personagens parecem ser ajudados por Blancos, mas o escritor não é capaz de lidar com seus próprios conflitos.

82

Escrita, morte e sobrevivência

A construção de um escritor ficcional em crise pode ter sido inspirada em outros escritores, que refletem sobre a morte em seus textos ou que, diante da infelicidade, angústia e melancolia decidem adiantar a própria morte. Michel de Montaigne, em *Ensaio*, XX destaca que: “Filosofar é aprender a morrer”. Montaigne apresenta pensamentos e considerações sobre a morte. Para ele: “Meditar previamente sobre a morte é meditar previamente sobre a liberdade” (MONTAIGNE, 2010, p.15), não importando o lugar em que estivermos, ou o estado, a morte pode chegar a qualquer momento, e “descobriremos que o fim está igualmente perto de nós quando estamos vigorosos ou febris, no mar e em nossas casas, na batalha e em repouso” (MONTAIGNE, 2010, p.17). Para alguns, a insustentabilidade e exaustão, ou a sensação de saciedade podem resultar no adiantamento da morte: “Se da vida tirastes proveito, estais saciado; ide-vos satisfeito” (MONTAIGNE, 2010, p.24). São vários os escritores que tiraram suas próprias vidas por diferentes razões. Dentre essas frases entende-se que a temática “morte” não pode ser considerada um tabu entre pensadores, pois é uma certeza que pode nos atingir nas mais diversas situações e aflige, preocupa, angustia; mas para alguns pode trazer alívio e descanso.

3 Zudem zeigt sich in mehreren Episoden in *Ruhm*, dass die heilversprechenden Ratschläge des fiktiven Autors nutzlos sind und er in seiner Funktion als vermeintlicher Heilsbringer scheitert: Zwar greifen andere Romanfiguren auf der Suche nach Sinn und Trost immer wieder zu seinen Büchern, einen Ausweg aus ihrer Misere eröffnet ihnen die Lektüre jedoch nicht.

Stefan Zweig, escritor, romancista, poeta, dramaturgo austríaco, em exílio na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro e deprimido com a expansão do nazismo na Europa, no período da Segunda Guerra Mundial, deixa uma carta de despedida junto ao seu corpo e da esposa Lotte (1942): “[...] Assim, em boa hora e conduta ereta, achei melhor concluir uma vida na qual o labor intelectual foi a mais pura alegria e a liberdade pessoal o mais precioso bem sobre a terra” (ZWEIG apud DINES, 1981, p.285), “[...] saúdo todos os meus amigos. Que lhes seja dado ver a aurora desta longa noite. Eu, demasiadamente impaciente, vou-me antes” (ZWEIG apud DINES, 1981, p. 393).

Também Ernest Miller Hemingway suicidou-se em Ketchum, em Idaho (1961), Horacio Silvester Quiroga Forteza cometeu suicídio, ingerindo uma dose letal de cianeto (1937). A escritora e ensaísta Adeline Virginia Woolf afogou-se nas águas do Rio Ouse, próximo de sua casa, deixando ao marido as seguintes palavras em uma carta:

Não consigo mais lutar. Sei que estou estragando a sua vida, que sem mim você poderia trabalhar. E você vai, eu sei. Veja que nem sequer consigo escrever isso apropriadamente. Não consigo ler. O que quero dizer é que devo toda a felicidade da minha vida a você. [...] Se alguém pudesse me salvar teria sido você. Tudo se foi para mim, menos a certeza da sua bondade. Não posso continuar a estragar a sua vida. Não creio que duas pessoas poderiam ter sido mais felizes do que nós. V.⁴

Em situações distintas, tais escritores encontraram na morte, o descanso do corpo e da mente e deixam impressos na escrita seus últimos pensamentos e sentimentos. Miguel Auristo Blancos também escreveu seu texto e nesse momento de crise, percebe uma grandiosidade no ato de morte. Ao tirar sua própria vida, além de libertar-se da angústia que vive, elevaria seu nome para a lista de escritores consagrados.

No final da história, Auristos Blancos não se mostra mais como um “salvador” filantrópico que se preocupa com a edificação de seu semelhante, mas- ao contrário- um pseudogênio megalomaniaco, movido unicamente pelo desenvolvimento da própria fama. Se o autor brasileiro realmente se suicida e não apenas se entrega à ‘tentação de uma fama ainda maior’, mas também revela seu próprio narcisismo e expõe a encenação do autorretrato como humanitário heroico, permanece aberto⁵ (TRANACHER, 2018, p.229).

4 <http://notaterapia.com.br/2018/06/20/carta-de-despedida-de-virginia-woolf/>

5 Auristos Blancos zeigt sich am Ende der Geschichte nicht mehr als philanthropischer ‚Retter‘, dem es um die Erbauung seiner Mitmenschen geht, sondern- im Gegenteil- als Größenwahnsinniges Pseudo-Genie, das einzig von der Mehrung des eigenen Ruhms getrieben ist. Ob sich der brasilianische Autor tatsächlich selbst tötet und sich damit nicht nur der ‚Versuchung eines nochmals gesteigerten Nachruhms‘ ergibt, sondern auch

Apesar da morte de escritores, sejam eles ficcionais ou reais, a escrita é o meio de sobrevivência de seus pensamentos e vivências. Ottmar Ette, em *SaberSobreViver* (2015), cita o exemplo da obra *PLN. Die Passion der halykonischen Seele* [PLN. As paixões da alma halykoniana] e a criação do *Postleitnummer* [Número Postal], sendo a base de troca de correspondências entre presos políticos. O número postal permitiu que histórias fossem preservadas. Werner Krauss, escritor preso durante a Segunda Guerra Mundial e condenado à morte, escreve poemas, que sobreviveram àquele tempo e chegaram até nós. A literatura de cárcere [*Gefängnisliteratur*] assinala essa “sobrevivência” através da escrita:

Os versos do poema estampam a angústia do romanista:

A morte eminente está estampada em meu coração
 A torrente de imagens já se esgotou e
 Retornou à força primordial do meu Deus
 A terrível indignação de todos os instintos [...]
 Assim permaneço deitado em silêncio. O tempo alterou seu curso.
 Em cada hora encontro um presente.
 (WERNER, 1995 apud ETTE, 2015, p.103)

No tempo em que permaneceu em confinamento à espera de um fim próximo, Krauss encontra a sabedoria de vida para sua escrita, pois um futuro lhe é incerto. Dentre as correspondências e textos produzidos em cárcere, muitas foram as vozes caladas e carreiras interrompidas; em mortes precoces, injustas, desumanas. Os papéis borrados pelas lágrimas, amassados pelo medo e manchados pelo horror deixam um “registro escrito da prática de sobrevivência” (ETTE, 2015, p.119).

Hannah Arendt, em seu tempo como refugiada e apátrida, ao escrever a biografia sobre Rahel Varnhagen, o faz de forma introspectiva, havendo uma elucidação à dimensão coletiva a partir do individual. Ette reforça o conhecimento sobre a vida e o sobreviver na escrita de si e do alheio.

O conhecimento sobre a vida é tirado mais uma vez de uma situação-limite; e a situação-limite mais extrema da vida, que – como Arendt sabia- no sentido Heideggeriano só podia ser uma ‘prévia para a morte’ ao longo da vida, é o fim físico, a morte. A questão ‘como se pode continuar vivendo’, como questão de vida ou morte, aponta para aquela ameaça mais extrema da existência em que o conhecimento de vida tem de se tornar conhecimento de sobrevivência, a fim de possibilitar uma continuação da vida para todos aqueles que na verdade já

den eigenen Narzissmus offenlegt und die Selbstinszenierung zum heroischen Menschenfreund als bloßes Schauspiel entlarvt, bleibt letztlich jedoch offen.

estavam 'no leito de morte'. Como em Werner Krauss, que na cela da morte, por meio do estudo de *Garcíans Lebenslehre* e seu romance PLN, escreveu para si um conhecimento científico-literário de sobrevivência, a escrita, em Rahel Varnhagen na forma de suas cartas e diários e em Hannah Arendt sob a forma de sua *Lebens-Schrift* (escrita da vida) da bio-grafia da vida própria e alheia, serve a uma transformação do conhecimento sobre a vida em conhecimento de sobrevivência. (ETTE, 2015, p.186)

O filólogo enfatiza o quanto as situações-limite de existência humana podem inspirar, e o quanto essa inspiração pode trazer um novo conhecimento sobre a vida. A vida passa a ser vista com outro olhar, outra perspectiva, sendo cada hora um presente, cada minuto uma revelação e cada segundo uma incógnita. O leito de morte, a ameaça extrema da existência transforma o conhecimento sobre a vida em um conhecimento de sobrevivência.

Considerações finais

O personagem ficcional, do qual o desfecho fica em aberto, traz reflexões sobre o processo de escrita e sobre o quanto o escritor é influído por suas palavras. Palavras que emergem subitamente seguindo o fluxo de pensamentos e sentimentos revelando verdades ocultas no subconsciente. Assim como para outros personagens seus, Kehlmann sugere um fim trágico, uma possível fuga, em que a ameaça extrema da existência, a situação-limite pudesse provocar a redenção e o renome.

Ernest Miller Hemingway, Horacio Silvester Quiroga Forteza, Adeline Virginia Woolf e Stefan Zweig em situações distintas, por perturbações e motivações particulares, não hesitaram em concluir o ato de suicidar-se. E, na situação-limite deixaram escritos aos entes queridos para que fossem lembrados e, talvez, compreendidos. Sob outra perspectiva, Anna Arendt e Werner Krauss, sofrendo com a perseguição e prisão, escrevem sobre a vida e transformam o conhecimento da vida em um conhecimento de sobrevivência.

A escrita literária ilustra as distintas relações entre vida e morte; vidas que são roubadas, rompidas, encarceradas, em que prevalece a luta pela sobrevivência e vidas que, aparentemente, sem sentido ou que carregavam a sensação de dever cumprido, são tiradas em livre arbítrio. Em ambos, na luta pela vida e na rendição à morte; o medo, a angústia e o sofrimento assolam, e em ambos, o fim idealizado é a mais pura liberdade. Da mesma forma o espírito extinto de Blancos seria o preço a ser pago pela fama e a tão sonhada liberdade. "Ele escreveu enquanto o sol deslizava no mar e enquanto o ar se enchia de escuridão" é um fragmento que evidencia o extraviar-se na

escuridão do tempo e o perder-se na escrita, escrita essa que, mesmo diante da ameaça extrema da existência, indubitavelmente sobreviverá.

Referências

CARTA DE DESPEDIDA DE VIRGÍNIA WOOLF. Disponível em: <<http://notaterapia.com.br/2018/06/20/carta-de-despedida-de-virginia-woolf/>>. Acesso em 02 Fev. 2020.

DINES, Alberto. *Morte no paraíso: a tragédia de Stefan Zweig*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

ETTE, Ottmar. *SaberSobreViver: A (o)missão da filologia*. Tradução: Rosani Umbach e Paulo Astor Soethe. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

KEHLMANN, Daniel. *Fama: um romance em nove histórias*. Tradução: Sonali Bertuol- São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MONTAIGNE, Michel. Que filosofar é aprender a morrer. In: MONTAIGNE, Michael. *Os ensaios: uma seleção*. Organização M. A. Screech; Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TRANACHER, Juliane. *Geniekonzepte bei Daniel Kehlmann*. Würzburg: Verlag Königshausen und Neumann, 2018.

Aproximações entre as narrativas testemunhais nas obras de Inge Scholl e Uwe Timm

Milena Hoffmann Kunrath¹

Bruna Escalante Ayres²

Resumo: O presente artigo propõe-se a comparar as narrativas testemunhais dos autores Uwe Timm, no livro *À sombra de meu irmão: As marcas do nazismo e do pós-guerra em uma família alemã*, e de Inge Scholl, em *A Rosa Branca*, sob a ótica do papel da influência da Segunda Guerra Mundial, que ainda afeta não só os participantes diretos, mas também indiretos e seus descendentes ainda muito tempo depois do fim do conflito. As formas de recuperação da memória e a visita aos fatos passados, não somente vividos pelos irmãos, mas também pelos narradores e seus contemporâneos, nos trazem uma perspectiva crítica dos acontecimentos e da visão dos irmãos e das famílias sobre os acontecimentos. Enquanto, durante o nazismo, o irmão de Uwe Timm foi considerado um herói, já os irmãos Scholl, executados sumariamente pelo regime, transformaram-se em mártires por terem lutado para resistência. As marcas dos acontecimentos na vida de Inge e Uwe não se deixam transparecer da mesma forma: sabemos que Inge foi presa por causa dos irmãos, mas nada mais que isso. Já sobre Uwe, o livro *À sombra de meu irmão* trata mais dele do que do irmão: questões como a preferência do pai por Karl Heinz e o orgulho que sentia pelo filho mais velho aparecem a todo momento na narração de Timm. O estudo será amparado nos estudos de Sebald e Seligmann-Silva sobre a dificuldade em recuperar a lembrança do trauma. Nos apoiamos ainda em Benjamin e Galle para esta questão. Bosi e LaCapra ajudam no entendimento da memória no âmbito familiar, bem como as relações intrafamiliares. Ainda na questão da memória, também há referência a Halbwachs, Straub e Nora.

Palavras-chave: Memória; Segunda Guerra Mundial; Uwe Timm; *A Rosa Branca*.

Abstract: The present article proposes to compare the testimonial narratives of the authors Uwe Timm, in the book *In my Brother's Shadow: The marks of Nazism and Post-war in a German family*, and Inge Scholl, in *The White Rose*, under the perspective of the role of the influence of the Second World War, which still affects not only direct participants, but also indirect participants and their descendants long after the end of the conflict. The ways of recovering memory and visiting past events, not only lived by the brothers, but also by the narrators and their contemporaries, bring us a critical perspective of the events and the vision of the brothers and their families about the events. While, during Nazism, Uwe Timm's brother was considered a hero, the Scholl brothers, summarily executed by the regime, became martyrs for having fought for resistance. The marks of events in the lives of Inge and Uwe do not show in the same way: we know that Inge was arrested because of her brothers, but nothing more. As for Uwe, the book *In My Brother's Shadow* deals more with him than with his brother: issues such as his father's preference for Karl Heinz and the pride he felt in his eldest son appear at every moment in Timm's narration.

¹ Dra. PUCRS; UFPel. milena.kunrath@gmail.com

² Me. UFPel; UFPel. brunaayres48@gmail.com

The study will be supported by the studies by Sebald and Seligmann-Silva on the difficulty in recovering the memory of trauma. We also rely on Benjamin and Galle for this question. Bosi and LaCapra help to understand memory within the family, as well as intra-family relationships. Still on the issue of memory, there is also reference to Halbwachs, Straub and Nora.

Keywords: Memory; Second World War; Uwe Timm; The White Rose.

Introdução

É seguro afirmar que muito já foi escrito e estudado, não apenas no âmbito da história, mas também em outras disciplinas, sobre a Segunda Guerra Mundial. Porém, apesar de passados mais de 70 anos do fim do conflito, ainda encontramos novas perspectivas sobre o tema. Na Literatura não é diferente. Embora nos primórdios do Pós-Guerra os romances de guerra tivessem outros enfoques, os leitores e escritores atuais, descendentes dos participantes diretos, ainda são afetados pelos acontecimentos de um dos fatos mais marcantes do século XX.

O livro *À sombra do meu irmão*, de Uwe Timm, é um dos livros que precisou do distanciamento temporal para ser escrito. Buscando encontrar as motivações do irmão, morto em 1943, Timm só conseguiu escrever o livro após a morte da mãe. Já a outra obra examinada neste artigo, *A Rosa Branca*, de Inge Scholl, é escrita logo após o término da Guerra, porém é traduzida para o português apenas em 2013. Inge Scholl também nos apresenta seus irmãos, os sonhos e motivações deles. Embora seu livro também tenha um caráter testemunhal, ele mostra-se muito diferente do de Uwe Timm.

O cotejo entre estas duas obras representativas da Literatura Alemã será exposto neste artigo. Discutiremos primeiramente a dificuldade de falar sobre a guerra, no caso de Timm, e também a demora, com o suporte principal dos escritores Sebald e Seligmann-Silva; depois, como os autores aproximam-se e narram a vida dos irmãos, bem como o juízo crítico e temores para com seus entes próximos, com o apoio teórico de Bosi, LaCapra, entre outros; finalmente, questões do resgate da memória, com conceitos de Nora e Halbwachs, serão recuperadas.

Segunda parte: O impulso de narrar

Em *Sobre a história natural da destruição* (2004), o escritor W. G. Sebald refaz o percurso de aniquilamento da Segunda Guerra Mundial. Mais precisamente no capítulo *Guerra aérea e literatura*, encontramos uma reunião de conferências que o autor efetuou em Zurique no ano de 1997. A partir dessa obra, podemos observar considerações acerca do silenciamento da literatura no Pós-Guerra diante do desaparecimento das cidades alemãs durante a Segunda Guerra Mundial. Sebald questiona o porquê da maioria da

população ter ficado calada. Tentando responder a essa questão, o autor faz outra pergunta: como debater a morte de civis alemães quando a nação por trás deles foi responsável pela morte brutal de milhões? (SEBALD, 2004, p.14)

Posteriormente, Sebald realizou diversas considerações sobre o desconfortável silêncio que pairava sobre a Alemanha depois da sua destruição. Partindo dessas reflexões, podemos tentar entender o motivo de algumas narrativas demorarem para surgir, assim como ocorreu em *À Sombra do meu irmão* de Uwe Timm. Através da reflexão de Sebald,

(...) eu tinha crescido com a sensação de que algo estava sendo escondido de mim: em casa, na escola, e pelos escritores alemães cujos livros eu li na esperança de recolher mais informações sobre os eventos monstruosos no fundo da minha própria vida (...)³ (SEBALD, 2004, p. 70) [tradução minha]

nos deparamos com uma das possibilidades para o esquecimento coletivo presente ao longo desses anos.

Analisando as obras literárias, percebemos que Scholl e Timm são de uma geração de escritores, onde, de certo modo, seus familiares, estiveram conectados ao Holocausto. De acordo com Galle (2014),

A necessidade de construir identidades que se relacionam de alguma maneira com a responsabilidade do crime, produziu, na literatura alemã, várias ondas de textos, predominantemente autobiográficos, nos quais os autores redefinem seu vínculo com os pais e avôs que atuaram em maior ou menor envolvimento com as ações genocidas e a política nazista. (GALLE, 2014, p.202)

Seguindo seu raciocínio, o autor diz que “a descoberta de um diário, de uma caixa com cartas amareladas ou de uma mala contendo fotografias reveladoras” são, frequentemente, “os pontos de partida para a reconfiguração da memória familiar” (GALLE, 2014, p.204). É exatamente o que acontece em *À sombra do meu irmão*: o pretexto da narrativa foi o diário de Karl Heinz, irmão de Uwe Timm. Em *A Rosa Branca*, também encontramos o diário de Sophie Scholl que serviu para a escrita de suas observações e entendimento sobre a guerra, ou seja, para descrever seu olhar sobre esses acontecimentos.

³ Texto original: “I had grown up with the feeling that something was being kept from me: at home, at school, and by the German writers whose books I read hoping to glean more information about the monstrous events in the background of my own life” (SEBALD, 2004, p. 70).

Com isso, podemos dizer que ambas obras são de literatura testemunhal, onde “(...) a ênfase recai na testemunha como testis, terceiro elemento na cena jurídica, capaz de comprovar, certificar, a verdade dos fatos (...)” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p.89). É possível vislumbrar que a geração de indivíduos comprometidos no genocídio decidiu optar pelo silêncio frente a grandiosa responsabilidade coletiva pelos crimes de guerra, ao passo que a geração dos filhos resolveu optar pelo afastamento de seus pais.

De acordo com Arendt (2012), é preciso compreender, pois isso “significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela – qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido” (ARENDT, 2012, p.21). Com essas reproduções, é possível entender que há uma relação intrínseca entre experiência e memória.

Terceira parte: A memória indireta dos irmãos

Em À sombra do meu irmão não há uma vasta quantidade de registros que expõem os acontecimentos durante a Guerra. Conforme os narradores destes registros acumulam suas memórias, há uma ocultação das vítimas, aquelas cujas as vidas foram destruídas bruscamente pelo regime nazista.

Enquanto isso, li outros diários e cartas do período, relatos que destacavam o sofrimento da população civil, que expressavam indignação, e outros que relatavam as mortes de civis, judeus e russos com a maior naturalidade. Era a linguagem aprendida que tornava a matança mais fácil: subhumanos, parasitas, vermes, pessoas de vidas sujas, depravadas e bestiais. Incinerá-los é uma medida de higiene. (TIMM, 2014, p. 43)

90

Além disso, a história é descrita com o olhar dos “vencidos” da guerra, evidenciando que Timm somente conseguiu escrever essa narração após a morte de sua mãe:

Não sei dizer exatamente quando esse pensamento se tornou uma intenção, mas, sem dúvida, foi após a morte da mãe. Provavelmente, foi quando comecei a me ocupar mais seriamente com o diário e as cartas do meu irmão, quando pensei que precisava ver o local onde ele havia lutado, onde ele foi ferido e acabou tombando. Onde ele teria ferido e matado outros. (TIMM, 2014, p. 56)

Podemos entender que essa barreira na memória de Timm pode tê-lo ajudado a dominar seu abalo de guerra. No entanto, a presença do irmão Karl Heinz, mesmo estando ausente na família está fortemente marcada em toda a narrativa:

Ele me acompanhou durante a minha infância, ausente e mesmo assim presente no luto da mãe, nas dúvidas do pai, nas insinuações feitas entre eles. Falavam sobre ele, relatando pequenas situações sempre semelhantes, que o apresentavam como alguém corajoso e honesto. Mesmo quando a conversa não era sobre ele, ele estava presente, mais presente que outros mortos, através das histórias, fotos e comparações do meu pai que incluíam eu, o filho mais novo, o temporão. (TIMM, 2014, p. 6)

Nesse sentido, avistamos que o pai “obrigou” Uwe Timm a ser um exemplo de pessoa exitosa na vida, “Escrever sobre meu irmão significa também escrever sobre ele, o meu pai. Acho que um se assemelhava ao outro. Aproximar-se deles pela escrita é a tentativa de decifrar o que está simplesmente na lembrança; reencontrar-se” (TIMM, 2014, p.11). Tentando compreender quem foi seu irmão, Timm constata que houve, na verdade, um receptáculo das expectativas de seu pai. No seio familiar, Timm sempre fora esquecido, e, na tentativa de entender quem foi seu irmão, ele procura a sua personalidade, sem a influência do “fantasma” de Karl Heinz.

Diversamente de Heinz, que era tido como herói pelo pai (mas não sabemos se realmente ele foi ou não), em *A Rosa Branca* os membros do grupo foram chamados de heróis por terem se comprometido a lutarem por um mundo melhor:

Defenderam algo simples, lutaram por algo simples, pela liberdade e pelo desenvolvimento livre do indivíduo: por uma vida livre. [...] E talvez esteja aí sua grandeza: em terem lutado e arriscado suas vidas por algo tão simples, em terem tido forças para defender o direito mais básico com o sacrifício último. [...] Talvez o verdadeiro heroísmo consista justamente nisso: em defender com persistência o cotidiano, o pequeno, o imediato. (SCHOLL, 2013, p. 20-21)

Hans e Sophie Scholl foram dois irmãos, jovens universitários que criaram, junto com outros idealistas, o movimento de resistência antinazista Rosa Branca. Pregavam inicialmente a ação não violenta e o convencimento através da distribuição de panfletos e envio de cartas para alertar os alemães sobre o engodo nazista. Foram descobertos e sumariamente guilhotinados. Depois da Segunda Guerra, os jovens Hans e Sophie tornaram-se ícones da resistência na Alemanha.

Sobre Inge Scholl, podemos supor que os acontecimentos pessoais de sua vida a afetaram mais diretamente e também na escrita de sua obra, pois, distintivamente de Uwe Timm, a autora estava na adolescência durante a Segunda Guerra Mundial.

Discorrendo, então, sobre o tema principal da nossa narrativa, o grupo Rosa Branca, era integrado por um professor e estudantes da Universidade de Munique, responsáveis por fazer e distribuir panfletos que denunciavam as violações praticadas

pelos nazistas, essencialmente o que aconteciam no fronte oriental contra o povo judeu. Todos os seis panfletos foram compartilhados de forma anônima em grandes localidades alemãs. Além de todo conteúdo repudiando os crimes nazistas, também eram citados poetas, filósofos e passagens bíblicas.

Consequentemente, o propósito da autora ao descrever a sua história e de seus irmãos é de demonstrar que nem todos alemães compactuavam com os ideais nazistas e que houve coragem de vários indivíduos para tentar acabar com os autoritarismos nazistas. No posfácio da Rosa Branca, encontramos as palavras de Rainer Hudemann, onde ele diz que a sensação dessa fase histórico é o de tentar emudecer o âmbito público alemão, que estava em uma fase de “incapacidade de luto”, ou seja, “a incapacidade de viver caso o indivíduo assuma abertamente seus próprios atos” (SCHOLL, 2013, p. 253). Segundo Scholl, sobre um dos propósitos para a escritura do livro:

Eu havia me limitado a narrar a história de meus irmãos e seus amigos a partir da perspectiva de uma pessoa muito próxima. Naquele momento, a distância temporal que teria possibilitado a investigação do contexto histórico ainda não existia e tampouco se colocava a pergunta sobre o êxito da resistência. Pois para as pessoas que, após o fim da Guerra, tomaram conhecimento dos atos hediondos cometidos pelo sistema nazista, o simples fato de ter havido uma resistência foi crucial [...]. Sobre os jovens, de cuja boa-fé tanto se havia abusado, encontraram na história da Rosa Branca o estímulo necessário para um recomeço. (SCHOLL, 2013, p. 113-114)

92

Na narrativa de Uwe Timm, questões com fundamentos sociais e históricos aparecem, mas também muitas suposições e questionamentos do autor. O livro foi baseado a partir de apontamentos de Karl Heinz, irmão mais velho de Uwe, de 19 anos, morto na Ucrânia. O escritor não conheceu profundamente seu irmão, pois tinha um pouco mais de três anos quando Karl Heinz morreu, acontecimento esse que o marcou por toda vida. Segundo a apresentação de Uwe Timm, Karl Heinz tinha “1,85 de altura, loiro, olhos azuis” (TIMM, 2014, p. 8). Era o típico ariano, o filho que o pai admirava e que mesmo estando na guerra, estava na lembrança de Uwe Timm de forma constante. Então, com a redação dessa narrativa, o autor quer tentar descobrir de fato quem é Karl Heinz, como ele realmente era.

Timm usa o pronome pessoal para exprimir que há a presença de um narrador em primeira pessoa, e como resultado, há uma subjetividade própria a essa função intercessora na recriação da biografia de seu irmão, Karl Heinz, soldado da *Waffen-SS*, na frente Leste, que em 16 de outubro de 1943, perdeu sua vida por consequência dos graves ferimentos e da perda da perna, no correr de uma das batalhas.

Uwe Timm assim como Inge Scholl não narram de forma linear. O autor foi elaborando sua obra através da montagem. No decurso da narrativa, é possível vislumbrar que os materiais são estendidos a outras fontes como os diários e cartas de gerais, discursos de Himmler, citações de textos literários, deliberações e notícias dos militares e documentos históricos, explorações essas que são complementadas com questionamentos e opinião do narrador.

Deixando sua memória comunicativa transparecer quando pesquisa sobre a identidade de Karl Heinz, Uwe Timm consegue demonstrar a imagem criada pelos pais de que o soldado era um filho intangível e exemplar. Nas vezes em que Uwe Timm questionava seus pais do motivo de seu irmão ter se alistado voluntariamente na *Waffen-SS*, tanto um quanto o outro procuravam acolhimento no idealismo e valentia de Karl Heinz e mesmo com as cenas dos noticiários exibindo o aniquilamento e liberdade dos campos de concentração, os pais desfiguravam a veracidade histórica para “limpar” o aspecto do filho mais velho,

Quando perguntada sobre o motivo que levou meu irmão a se alistar na SS, minha mãe dava algumas explicações óbvias. Por idealismo. Ele não queria ficar para trás. Não queria fugir do compromisso. Ela, assim como o pai, fazia uma clara distinção entre a SS e a *Waffen-SS*. Depois que a guerra acabou e imagens terríveis vieram à tona com a libertação dos campos de concentração, soube-se o que tinha acontecido. Gente asquerosa, diziam, criminosos. O menino estava, contudo, na *Waffen-SS*. A SS era uma tropa militar normal. Os criminosos eram os outros, a SD, o Serviço de Segurança. As Forças-Tarefa. Principalmente os de cima, as chefias. Fizeram mau uso do idealismo de um jovem. (TIMM, 2014, p.12-13)

Essa permanente ideia dos pais em assegurar a imagem de Karl Heinz como tranquilo, dócil, ajuizado e corajoso, não possibilitava nenhum questionamento sobre a possível conduta do irmão durante sua prestação de serviços à *Waffen-SS* no transcorrer do regime nazista e da guerra. Uwe Timm, analisando os materiais escritos deixados por Heinz, ficou com grandes incertezas acerca da possível conduta de seu irmão durante a guerra. Com essa postura, enxergamos o dualismo moral contrastante com as cartas escritas para o pai, onde tem o manifesto à notícia de que sua cidade natal foi desmantelada pela “tempestade de fogo” que ruiu sobre Hamburgo.

Pelos registros insuficientes, é difícil chegar a alguma conclusão de quem foi realmente Karl Heinz. Dessa forma, Uwe Timm sabiamente termina a narrativa com referência à última anotação do diário do irmão “Aqui encerro meu diário, pois considero

sem sentido escrever sobre as coisas tão horríveis que acontecem às vezes”. (TIMM, 2014, p. 72)

Enquanto Timm busca pela verdadeira identidade do irmão e procura encontrar algo bom em seu caráter, Scholl tem certeza das motivações nobres do movimento de resistência fundado pelos seus irmãos. Para Pierre Nora (1993), “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente: a história, uma representação do passado” (NORA, 1993, p.9). Logo, é possível compreender que a memória tem uma ligação com o passado ou presente. Então, somos espectadores das nossas lembranças. Na sua narrativa, Timm não apenas se encontra, mas também se expõe ao leitor. Embora tenha vivido pouco do período nacional-socialista, a experiência o marcou, não apenas naquele momento, como nos anos posteriores:

Eu aprendi a bater os calcanhares e a fazer reverência. Parentes e amigos me contaram anos depois, quando eu já era adulto, que era engraçado; eu batia os calcanhares de maneira enérgica, exatamente como deveria ser. Esse fui eu uma vez, o menino de cinco anos com seu casquinho cinza, que batia os calcanhares e fazia reverência. (TIMM, 2014, p.13)

De repente, então, insistem para o jovem não realizar mais essas gesticulações que havia aprendido, “E então, um dia, tentaram me convencer a parar de fazer aquilo que eu acabara de aprender: bater os calcanhares. E dizer Heil Hitler. Você ouviu? De jeito nenhum! Foi o que me disseram ao pé do ouvido, em um tom assertivo” (TIMM, 2014, p.13).

Inge Scholl, que conviveu com o regime nazista, não apenas na sua infância, mas também na juventude, teve contato com os irmãos e presenciou os acontecimentos como testemunha, pouco revela ao leitor de *A rosa branca* os seus sentimentos ou aspirações. Tampouco é claro se, nos anos de Guerra, ela os apoiou ou não.

Timm descreve sua infância, não apenas na relação com o irmão, mas também a percepção do conflito e posteriores consequências:

Certa vez, visitei um abrigo antiaéreo, sobre o qual foi construída uma casa depois da guerra, que amigos haviam comprado. A descida foi como uma volta à infância, aquele ambiente de umidade, aperto, canalizações e labirintos, pois o bunker era dividido por paredes de contenção. Tubos de ventilação enferrujados corriam ao longo da parede. Havia placas de Proibido fumar. Tubulação de gás. Uma descida bastante peculiar que trazia diante dos meus olhos imagens adormecidas. O mais surpreendente foi que, quando as luzes se apagaram, as paredes brancas continuaram a brilhar. Mesmo sessenta anos depois da

guerra, as paredes pintadas com tinta fosforescente ainda brilhavam. E lentamente, muito suavemente, foram perdendo sua luminosidade. (TIMM, 2014, p. 20)

De acordo com Halbwachs (2013), na memória individual encontramos uma forma de compreensão da memória coletiva e esse movimento entre uma rememoração e outra pode afetar nossa perspectiva de percepção: participando de um determinado agrupamento recorremos às memórias relevantes para o momento atual sob a ótica elucidativa para a operação recente. Para Bosi “as testemunhas que retificaram uma lembrança não conseguem sempre fazer-nos revivê-la” (BOSI, 1994, p. 413), diversas vezes identificamos fatos do pretérito, mas não podemos recordá-los, sentindo-nos insólitos, como se não tivemos participado do ocorrido. Bosi (1994) segue seu raciocínio relatando que se nós não estivermos presente entre os espectadores das histórias, a rememoração não será feita pois as exposições realizadas por outrem poderão atrapalhar nossa memória, persuadindo, transformando ou ofuscando uma sensação que gostaríamos de armazenar. Há diversas condições que podem interferir na nossa memória, como por exemplo, a afeição ou não por um indivíduo. Somos propensos a armazenar lembranças boas de quem gostamos, e, por mais tempo que passe, será rememorado pelas condutas e trejeitos. Com aqueles os quais temos diferença, nossa memória poderá excluir todos os comportamentos realizados por esse indivíduo ou guardar como forma de alerta. Caso esqueçamos de alguma lembrança, devemos nos exercitar confrontando, recebendo e comunicando para mantê-las estáveis e sólidas.

Ao contrário do relato testemunhal e especulativo de Timm, Inge usa descrições detalhadas apenas para narrar acontecimentos sobre os irmãos. Não há um único relato de sua interação com eles ou da própria vida da autora. Ela simplesmente não participa ativamente da narrativa.

Em comum nas duas narrativas temos o desejo de mostrar aos outros quem são os irmãos. Inge Scholl os retrata de maneira simples, como sujeitos que lutavam pela liberdade, e expõe que o grande ato heroico de seus irmãos foi o de proteger um ideal de liberdade de forma incansável. Ela pretende, através de seu testemunho, que com a memória das ações dos mais velhos, os mais novos terão um modelo para acolher. Esse comportamento dos irmãos Scholl foi capaz de incentivar outros jovens a combater o regime de Hitler pela liberdade de todos.

Naqueles dias de fevereiro, já perto da primavera, logo após a batalha de Stalingrado, eu viajava de trem de Munique para Solln. Ao meu lado, na cabine do trem, estavam dois membros do partido nazista que conversavam em voz baixa sobre os acontecimentos mais recentes em Munique. Havia escrito

“liberdade” em letras grandes nos muros da Universidade, “Abaixo Hitler” pelas ruas, e panfletos espalhados pelo chão convocavam para a resistência: a cidade estava sob forte comoção, como se houvesse sofrido um abalo. Embora tudo permanecesse como antes e a vida seguisse como sempre, algo havia se modificado sutilmente. Foi o que percebi pela conversa sussurrada dos dois homens na cabine, sentados um diante do outro, levemente inclinados para frente. Falavam do possível fim da guerra e do que fariam se isso acontecesse de repente. “Não haverá outra opção a não ser se matar com um tiro”, disse um deles olhando rapidamente para mim, para ver se eu havia entendido alguma coisa. (SCHOLL, 2013, p. 19)

Uwe Timm nos traz suas inquietações acerca do que pode descobrir sobre o irmão. O autor se indaga sobre a possível responsabilidade e incumbência de seu irmão na execução dos crimes ao longo da Segunda Guerra Mundial, e a escassez de respostas causa uma penosa e atroz realidade que o conduz no desenrolar na narrativa.

O receio que acompanhava as minhas pesquisas era de que a unidade do meu irmão, o batalhão de tanques 3 da SS, e, conseqüentemente, ele próprio tivesse participado do assassinato de civis, judeus e reféns. (TIMM, 2014, p. 47)

Em *À sombra do meu irmão*, a narrativa é, portanto, contada através do olhar dos vencidos. Uwe Timm não interpelou sua irmã e mãe sobre o que e como estavam se sentindo. O autor colocou suas impressões e a compreensão dos acontecimentos sem a interferência de ninguém. Para acessar os fatos que somente ele poderia narrar, entendemos a história por meio da subjetividade dos participantes, como uma forma de “imagem irrecuperável do passado que ameaça desaparecer com cada presente que não se sinta visitado por ela”. (BENJAMIN, 2012, p. 243).

Na narrativa de Timm, esse retrato do passado é retomado por essa sombra que seu irmão deixou na família, principalmente, pelas dúvidas que Uwe Timm tem sobre seu irmão e suas possíveis ações ao longo da guerra. A lembrança de Timm e Scholl sobre seus parentes, dos episódios da guerra e do trauma deixado na família, é retomada quando Heinz, Sophie e Hans Scholl morrem. Rememorar e escrever sobre esses acontecimentos não deve ser trabalho fácil para os sobreviventes de um episódio traumático, sobretudo aqueles que abrangem a guerra.

Mais à frente, é possível perceber a dificuldade que sua mãe tinha para falar sobre Karl Heinz de forma clara. Esse obstáculo pode ter desenvolvido uma omissão na narrativa, pois o olhar dos pais sugeriria as lembranças (ou a falta delas) de Uwe Timm.

Um outro motivo era a mãe. Enquanto ela vivesse, era impossível para mim escrever sobre o meu irmão. Eu sabia antecipadamente

o que ela teria respondido às minhas perguntas. Os mortos devem ser deixados em paz. Foi somente quando minha irmã faleceu, a última que o conheceu, que estive livre para escrever sobre meu irmão, podendo fazer todas as perguntas sem precisar dar satisfação a ninguém. (TIMM, 2014, p. 7)

Essa deficiência de referências sobre seu irmão proporciona várias indagações sobre a identidade de Heinz, pois Uwe Timm não teve uma relação mais sólida com seu irmão. Com essa pobreza de informações de Heinz, o pai criou o retrato de um filho heroico e perfeito, alimentado essas impressões do que o filho poderia ter sido se não tivesse morrido de forma prematura.

O favoritismo do pai pelo filho mais velho é evidenciado pelas descrições do bloqueio sentimental que tinha com os outros filhos, Uwe Timm e a irmã, dezoito anos mais velha. Nota-se o desapontamento do narrador quando o pai não conseguia mascarar o seu desgosto por ter perdido o seu filho, dizendo, “Karl-Heinz, o menino mais velho, por que logo ele? O meu pai então ficava quieto, e era possível sentir nele o pesar, imaginando de quem ele preferiria sentir saudade”. (TIMM, 2014, p.11)

Porém, com o término da guerra, o pai não aceitava tamanha proporção dos atos realizados contra os judeus,

[...] rendição não foi motivo para tristeza, tristeza pela destruição daquilo que ele pronunciava de forma peculiar, colocando muita ênfase sobre a primeira sílaba: o Reich alemão. Em vez disso, ele reagiu de forma ofendida e com uma prepotente rabugice. Ele, que sempre destacava que não havia sido um nazista, trazia argumentos para mostrar que os Aliados também tinham culpa: por que os ingleses e americanos não bombardearam as ferrovias que levavam aos campos de concentração? Os Aliados já sabiam disso em 1943. E por que não bombardearam os crematórios? Por que não incentivaram a tempo a emigração de judeus para os Estados Unidos e a Inglaterra? Era uma tentativa de relativizar a culpa, de transferir a própria culpa para os vencedores e de torná-los também culpados (TIMM, 2014, p.61)

Com esse excerto, é possível perceber a sensação de desaprovação que houve na Alemanha no pós-guerra. Há a possibilidade de ser a desilusão do pai em reconhecer a perda da guerra, já que ele lutou e perseverou, e seu filho Heinz, foi lutar e morreu, demonstrando o seu compadecimento de compatriota alemão.

LaCapra (2009) reflete sobre a demanda de reviver alguns instantes do pretérito sugerindo que a reabilitação dessa lembrança pode influir no presente distraindo-o na edificação do futuro. Para o autor, esse “giro nostálgico e sentimental em direção a um

passado parcialmente ficcional contido em um relato conveniente conciliador e cheio de convenções tranquilizadoras”⁴. (LACAPRA, 2009, p. 21) [tradução minha]

Logo, estudar sobre os temas de memória e história de guerra são tarefas complicadas. Percebemos isso diante da numerosa quantidade de séries, documentários, filmes e livros lançados todos os anos sobre esses temas. O livro *A Rosa Branca* de Inge Scholl é um exemplo que podemos citar pois tem a temática da guerra e ainda que os membros do grupo e os irmãos tenham sido mortos, a autora expõe suas lembranças sobre seus familiares relebrando-os pelas suas ações. Com a morte ou o afastamento dos familiares, as lacunas vão crescendo e a imagem vai empalidecendo. Através dessa falta, tendemos a modificar o retrato dos indivíduos em nossa lembrança. A ilustração de nosso pai estará em nossa companhia para o resto de nossa vida. Podemos acolher uma ação ou expressão para armazenar em nossa lembrança, mas se essa cena não for ativada através de um convívio, ela será estabilizada no tempo. Após uma conversa que Robert Scholl teve com seus filhos, eles perceberam uma mudança na relação com o pai, se tornando amigos:

[...] Essa conversa com nosso pai aconteceu durante um longo passeio na primavera. Mais uma vez, havíamos falado abertamente sobre todas essas questões para aliviar as incertezas. Nosso pai disse: “Quero apenas que vocês caminhem pela vida com liberdade e retidão, mesmo que seja difícil”. De repente, havíamos nos tornado amigos, ele e nós. E nenhum de nós reparava que ele era bem mais velho. Sentimos que o mundo se tornara mais vasto. Ao mesmo tempo, entendemos que essa vastidão trazia consigo perigos e riscos. (SCHOLL, 2013, p.29)

98

Em outros termos, a recordação que os filhos tinham do pai mudou e progrediu, assim como os filhos, após a caminhada. Com relação aos familiares, Bosi desenvolve algumas reflexões: “se todos os parentes se extinguissem não encontraríamos, por acaso, outras pessoas que conheceram nossos queridos e para quem seus nomes ainda significam alguma coisa?” (BOSI, 1994, p.426), e uma possível resposta para esse questionamento seria que se esses familiares se afastam de nós no decorrer dos anos, essa culpa não poderia ser atribuída ao tempo e sim ao distanciamento familiar. A mãe dos Scholl, Elizabeth, é descrita através de suas características físicas, da sua moral e do seu trabalho:

[...] era véspera da partida de Sophie para Munique, poucos dias antes de seu aniversário de vinte e um anos. “Mal posso acreditar

⁴ Texto original: “[...] giro nostálgico y sentimental hacia un pasado parcialmente ficcionalizado contenido en un relato convenientemente conciliador y lleno de convenciones tranquilizadoras”. (LACAPRA, 2009, p. 21)

que amanhã vou começar a faculdade”, disse Sophie, enquanto dava um beijo de boa-noite na mãe, que estava passando as blusas da filha no corredor. No chão, havia uma mala aberta com roupas limpas e com todas as mil coisinhas de que Sophie necessitaria em sua nova vida de estudante (SCHOLL, 2013, p.38-40).

A E Inge segue descrevendo a mãe,

[...] nossa mãe não era daquelas que vivia com medo e preocupação pela segurança dos filhos. Ao contrário, ela se abstinha de advertências quando Hans e Werner partiam para as suas viagens aventureiras. Uma vez, quando voltaram para casa, ela disse para mim, em segredo: “Vocês não imaginam o medo que eu sinto. Mas prefiro morder a língua a estragar a diversão deles com meu lamento” (SCHOLL, 2013, p.44)

A mãe de Timm também faz parte da obra do filho, *À sombra de meu irmão*.

Minha mãe viveu por trinta e três anos após a morte do meu pai. Ela viveu até os oitenta e nove anos. Toda vez que falávamos no telefone, eu me impressionava com a sua voz, tão jovem e com um riso claro e inalterado. Essa voz, e sobretudo esse sorriso, poderia pertencer a uma menina. Ela falava coisas do dia a dia, de pessoas que ela havia encontrado, mas não acontecia mais muita coisa como antigamente, quando ela ainda tinha a loja. Ela falava das coisas com bom humor. Eu gostava da sua risada, tão próxima e corporal. Quando penso nela agora, vejo-a sorrindo, sentada em sua poltrona Chippendale, adquirida nos bons tempos, e rindo. Ao rir, ela se curvava com um típico movimento de corpo para trás, levantando a mão direita e batendo levemente na coxa. Nunca era um riso malicioso. Tinha um olhar para identificar excentricidades, para o excepcional, um olhar que não era mal intencionado, mas sim que observava todas as variantes, as várias possibilidades que a vida trazia. (TIMM, 2014, p. 51)

99

Quando selecionamos nossas lembranças, é possível verificar um enaltecimento de nossas narrativas, pois ela é capaz de perscrutar a história da humanidade. Logo, realizando a leitura de nossos objetos de estudo, nota-se que ambos autores usaram de suas vivências particulares e familiares da Segunda Guerra Mundial para narrar suas histórias. Ou seja, também encontramos fatos enternecedores e rotineiros ao lado do trauma da guerra.

Nessa pesquisa, não nos atentaremos a analisar de forma minuciosa as narrativas para verificar se os fatos narrados, sejam coletivos ou individuais, são verídicos ou não, mas, podemos verificar o modo que cada evento surge nas obras. Para Seligmann-Silva (2003b), há uma maneira de narrar o pretérito sem o amparo da literatura,

[...] [n]o campo de forças sobre o qual a literatura de testemunho se articula: de um lado, a necessidade premente de narrar a experiência vivida; do outro, a percepção tanto da insuficiência da linguagem diante de fatos (inenarráveis) como também [...] a percepção do caráter inimaginável dos mesmos e sua conseqüente inverossimilhança. (SELIGMANN-SILVA, 2003b, p. 46)

Nesse sentido, podemos compreender que é complicado atingir o vivido por intermédio de palavras. Por isso, quando discorremos sobre trauma de vítimas de guerra, compreende-se que a rememoração desses acontecimentos pode ser uma vivência perturbadora que nem como defender um lado assinalado como injusto no decorrer da guerra. Straub (2007) diz que pode ter uma linha tênue entre o que o autor narrou e suas vivências,

Apesar de todas as diferenças entre histórias de vida expostas oralmente e de forma escrita, está claro que contar histórias não é capaz de fechar a lacuna entre a vida e a narrativa, entre o mundo vivido e o mundo narrado. Esse problema é comum em toda a representação [...] da vida. (STRAUB, 2007, p. 81)

Diferente do questionamento que Timm tinha acerca de seu irmão ser ou não responsável por atrocidades durante a guerra, Inge Scholl relata que, quando Sophie e Hans encontravam-se encarcerados, eles “tinham uma postura em comum: assumiam a “culpa” inteira para si, de tudo, tudo, para isentar o outro” (SCHOLL, 2014, p. 72). Estamos cientes que aqui as formas de culpa são distintas. Na narrativa de Uwe Timm, o grande questionamento que permeia a narrativa é relacionado às para si espontaneamente para tentarem defender uns aos outros contra a condenação do Tribunal do Povo.

Dessa forma, entende-se que há uma complementação da memória com a história. De acordo com Seligmann-Silva (2003a),

[...] não podemos mais contar com discursos puros, com divisões claras entre “ciências e literatura”, sem que isso signifique de modo algum uma relativização do “evento histórico, mas apenas a complexificação do trabalho de registro do passado. (SELIGMANN-SILVA, 2003a, p.18)

Nesse contexto, é compreensível que a memória integre a história, mesmo sendo precária, pois pode auxiliar no entendimento dos fatos. Então, a memória está relacionada à contemporaneidade e é nesse critério que podemos identificar a sua relevância. Descrita como uma exposição do pretérito, a história, é uma declaração clara de fatos de um dado momento. Logo, não pode ser vista como um mecanismo problematizador.

Todavia, quando pesquisamos sobre memória e história, sobretudo sobre literatura testemunhal, existem dois aspectos básicos que não devem se confundir em um relato histórico. Para Seligmann-Silva (2003c),

(a) A literatura de testemunho é mais do que um gênero: é a face da literatura que vem à tona na nossa época de catástrofes e faz com que toda a história da literatura – após 200 anos de auto-referência – seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o real. (b) Em segundo, esse "real" não deve ser confundido com a "realidade" tal como ela era pensada e pressuposta pelo romance realista e naturalista: o "real" que nos interessa aqui deve ser compreendido na chave freudiana do trauma, de um evento que justamente resiste à representação. (SELIGMANN-SILVA, 2003c, p. 373)

prováveis ações de Karl Heinz durante a guerra, e na de Inge Scholl, a "culpa" dos irmãos eram tomadas

Por conseguinte, podemos compreender que a literatura do século XX é retratada de forma diversa das outras por causa das guerras mundiais. De acordo com o autor, os historiadores contemporâneos devem abranger os acontecimentos do pretérito através de várias reproduções,

O desafio da historiografia da Shoah (nesse ponto, de modo paradigmático para a historiografia como um todo) é conseguir articular – sempre novamente, sem pretensões e sem a arrogância do historicismo – esses três níveis de registro do passado: o da memória individual, o da memória coletiva e o da historiografia. (SELIGMANN-SILVA, 2003a, p. 17)

Em vista disso, é significativo compreender que a literatura pode trabalhar com a memória, de forma diversa da história. Contemporaneamente, a memória é uma maneira de testemunhar o que passamos, através de uma importância incontestável. Assim, através das narrativas que estudamos, é possível entender que a memória não pode ser simplesmente guardada, pois acarreta pressentimentos, sentimentos e equívocos que somente quem participou dos acontecimentos é capaz de compreender.

Conciliando com a ideia de LaCapra (2009), precisamos compreender que é necessário realizar essa visita ao pretérito e refletir a maneira pela qual contemplamos o Holocausto na contemporaneidade. Posto que na narrativa não nos deparamos com indícios de Karl Heinz ter participado do genocídio dos judeus e dos pais refutarem de forma enfática a ação do filho nesse episódio, é necessário refletir sobre as intervenções dadas às pessoas nessa fase e sobre a "afirmação paradigmática da sublimidade e a

“glória” da transgressão extrema e os inéditos excessos do tratamento dado aos judeus pelos nazistas”. (LACAPRA, 2009, p.21)

No segundo panfleto da Rosa Branca, encontramos uma referência ao povo judeu, carregado de veracidade para protegê-los e assegurar suas justificativas,

Apenas, como exemplo, queremos mencionar brevemente um fato: o fato de que, desde a tomada da Polônia, *trezentos mil* judeus foram assassinados naquele país da maneira mais bestial. Aqui vemos o mais terrível crime contra a dignidade humana, um crime sem precedentes em toda a história da humanidade. Pois os judeus também são seres humanos e – seja qual for a opinião de cada um sobre a questão judaica – foi contra seres humanos que esse crime foi cometido. Talvez alguém diga que os judeus merecessem tal destino; essa afirmação seria de monstruosa arrogância [...] (SCHOLL, 2013, p. 96 grifo do autor)

No decorrer da narrativa, percebe-se a contrariedade de uma jovem sobre as atitudes tomadas contra os judeus,

Uma vez, quando estávamos deitados na barraca para descansar, depois de um longo passeio de bicicleta sob um amplo céu estrelado, uma colega de quinze anos disse subitamente: “Tudo seria tão lindo – mas essa questão dos judeus eu não consigo engolir”. (SCHOLL, 2013, p.23)

102

Nesse sentido, na obra de Uwe Timm, é apresentado o povo judeu como indivíduos imundos e que seu aniquilamento seria um modo de “limpar” o mundo. Já na narrativa de Inge Scholl, há a iniciativa de protegê-los, evidenciando que esse massacre cometido pelos nazistas deixou grandes marcas na história da humanidade.

Em *À sombra do meu irmão*, o narrador expõe suas memórias acerca de seus diálogos com seus amigos, sobre as possíveis formas de vencer a guerra. Os veteranos se encontravam e refaziam os métodos de guerra para saber onde foi a falha,

As discussões em casa quando os veteranos de guerra se encontravam, estrategistas de plantão, sempre giravam em torno das reviravoltas e dos pontos cruciais da guerra: as decisões equivocadas de Hitler, de Göring, e do marechal Keitel, chamado de o lacaio ou Lakeitel. Uma mudança na estratégia. De repente, a Luftwaffe passou a atacar alvos civis, Londres, Coventry, Bristol e Swansea, ao invés de continuar bombardeando aeroportos e fábricas de aviões e, com isso, obter supremacia aérea para invasões subsequentes. E sempre retornavam a Dunquerque — e aos diversos boatos sobre teorias da conspiração antisemitas. Por que Hitler ordenou que a XII Divisão de Tanques parasse em frente a Dunquerque? Com isso, o Corpo Expedicionário Britânico pôde fugir com 200.000 homens para a Inglaterra. E então, o erro mais decisivo, o ataque à União Soviética em 21 de julho de

1941, após ataque e ocupação da Iugoslávia. Assim, foram perdidas cinco semanas cruciais. As tropas cercaram Moscou no início do inverno e o resto é história: hordas de carne congelada, a serra de Hitler e o “tiro para casa” — um ferimento grave o bastante para mandar o soldado de volta para o lar, mas não suficientemente grave a ponto de deixá-lo inválido. (TIMM, 2014, p. 45-46)

Associando essas conversas de como a guerra poderia ter sido ganha, os irmãos Scholl tinham alguns questionamentos sobre o que eram os campos de concentração, a guerra e de que modo isso aconteceu com os alemães,

[...] Meu Deus! A partir dali, a dúvida, que até aquele momento era apenas uma fagulha, transformou-se em profunda tristeza e, depois, em uma chama de indignação. Dentro de nós, o mundo puro em que acreditávamos começou a desmoronar, pedaço por pedaço. O que realmente haviam feito com a nossa pátria? Não havia liberdade, nem vida florescendo, nem prosperidade ou felicidade para os que viviam ali. Não, pouco a pouco, a Alemanha fora cercada até que todos se viram em uma grande masmorra.

- Pai, o que é um campo de concentração? Ele nos relatou o que sabia e imaginava a respeito e acrescentou: - Isso é guerra. Guerra em meio à mais profunda paz e contra o próprio povo. Guerra contra indivíduos indefesos, guerra contra a felicidade e a liberdade de seus filhos. Isso é um crime terrível. [...] Mas como foi possível que algo assim tenha chegado ao poder, em nosso próprio povo? - Em um tempo de muita miséria — explicou nosso pai — qualquer coisa pode chegar ao poder. (SCHOLL, 2013, p. 27-28)

103

Enquanto o pai de Inge expõe a triste realidade dos campos, a preocupação do pai de Timm é de outra natureza, segundo a lembrança de Uwe:

(...) Em um passeio de trem, um oficial americano queria me dar uma barra de chocolate. Eu, porém, me recusei a aceitá-la. O soldado balançou negativamente a cabeça. O pai, que estava lá, contava sempre essa história como um ato heroico. Naturalmente, Karl-Heinz teria feito o mesmo. (TIMM, 2014, p. 33)

Nota-se que a criança ter recusado o chocolate foi entendida como um comportamento honroso pelo pai, talvez, pelo fato de o soldado ser americano e o pai considerar que Karl Heinz também poderia ter agido do mesmo modo.

O contato com a família, de todo modo, moldou os jovens que pereceram durante a guerra e seus irmãos, que sobreviveram para contar a história.



Conclusão

O elo entre os familiares é definitivo: serão sempre Sophie e Hans, e seus irmãos, filhos de Elizabeth e Robert. Na família de Timm, a mãe, o pai, Uwe Timm, Karl Heinz e a irmã mais velha. É no seio familiar que a individualidade e as particularidades de cada sujeito irão aflorar. Se a coletividade é capaz de distinguir os indivíduos, a comunidade familiar será aquela que terá consideração e respeito por cada um. Investigando de forma analítica os parentes, idealizamos em nossa psique uma ilustração abundante e ao mesmo tempo complexa de gradação, envolvendo condutas que aparentam ser incompreensíveis para os sujeitos que não parte dessa intimidade. Presumimos, então, que os familiares seriam capazes de compreender plenamente as ações tomadas no dia a dia por seus iguais, mas nem sempre é o que acontece. Na verdade, muitas vezes é necessário o distanciamento crítico para superação e entendimento muito posterior dos acontecimentos.

Procurando menções acerca dos temas memória e identidade, encontramos um assentimento sobre o papel exercido pela memória no desenvolvimento da preservação e reconstrução da identidade coletiva e individual. Na literatura de expressão, esses conceitos são consideráveis pois tratam a temática do Nacional-Socialismo e de participantes, voluntários ou não, desse regime.

104

À vista disso, as narrativas descritas e criadas por outrem, podem ser inseridas na nossa memória, tornando-se nossas. Houve eventos pessoais que não tiveram repercussão coletiva e ficaram armazenados na nossa subjetividade, e existem episódios que acontecem de modo coletivo e reverberam profundamente em nós - que é quando dizemos, "só eu entendo e sinto o que passei".

Na memória coletiva, o sujeito é um contemplador dos laços de companheirismo, sejam eles, amorosos, profissionais e/ou de família. Uwe Timm e Inge Scholl tiveram experiências em grupos, como indivíduos terão então mudanças e elas dependerão do convívio entre seus membros. Cada pessoa guardará um momento diferente, seja ele uma lembrança importante, um gesto ou até mesmo um diálogo, e isto refletirá, finalmente, no texto e em suas vidas.

Referências

- ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. – trad. de Roberto Raposo. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras Escolhidas v. 1) – 8ª ed. revista – trad. de Sérgio Paulo Rouanet – São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. 2. ed., São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.
- GALLE, Helmut P. E. Evoluções do romance de família na atual literatura de língua alemã. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 57, p. 199-218, jul/dez. 2014.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2º ed. São Paulo: Centauro, 2013.
- LACAPRA, Dominick. **Historia y memoria después de Auschwitz**. – 1ª ed. – Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.
- NORA, Pierre. 1993. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. **Projeto História**, p.1-22. São Paulo, 1993.
- SCHOLL, Inge. **A Rosa Branca**. Organização de Juliana P. Perez e Tinka Reichmann. Tradução de Anna Carolina Schäfer e outros – São Paulo: Editora 34, 2013 (1ª edição).
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Introdução. In: _____, org. **História, memória, literatura**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003a.
- _____. Apresentação da questão. In: _____, org. **História, memória, literatura**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003b.
- _____. O testemunho: entre a ficção e o real. In: _____, org. **História, memória, literatura**. Campinas: Ed. Unicamp, 2003c.
- _____. Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes. **Proj. História**, São Paulo, n. 30, p. 71-98, jun. 2005.
- STRAUB, Jürgen. Memória autobiográfica e identidade pessoal: considerações histórico-culturais, comparativas e sistemáticas sob a ótica da psicologia narrativa. In: GALLE, Helmut; OLMOS, Ana Cecília; KANZEPOLSKY, Adriana; IZARRA, Laura Zuntini (Orgs.). **Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia**. São Paulo: Annablume, 2009.
- TIMM, Uwe. **À sombra do meu irmão. As marcas do nazismo e do pós-guerra em uma família alemã**. Tradução Gerson Roberto Neumann e Willian Radünz. Porto Alegre: Dublinense, 2014.

Criação sem criador: uma análise das teorias de tradução de Yoko Tawada em “Tawada Yoko não existe” em diálogo com Jorge Luis Borges e “A biblioteca de Babel”

Marianna Ilgenfritz Daudt¹

Resumo: Com o presente artigo, pretende-se apresentar um breve estudo comparativo entre as teorias de tradução de Yoko Tawada e de Jorge Luis Borges, utilizando-se como base a análise do ensaio “Tawada Yoko não existe”, de Tawada, e o conto “A biblioteca de Babel”, de Borges, tendo como principal aporte teórico ensaios críticos dos próprios autores. A diferença dos contextos de escrita e reflexão dos dois escritores tem o importante papel de marcar a universalidade e, ainda mais, a permanente atualidade e necessidade de se discutir o tema da tradução de pontos de vista não-centrais. A reflexão teórica busca enfocar as críticas ao conceito de originalidade mantidas por Tawada e por Borges e dessacralização da figura do autor, considerando que esse conceito e a consequente exigência da fidelidade na tradução têm estado na base da ideia de inferioridade dos textos traduzidos. Expondo as fragilidades desse conceito, os autores enfraquecem as teorias dominantes das culturas centrais sobre as periféricas e valorizam a mobilidade dos textos e as produções de diferentes espaços culturais.

Palavras-chave: Yoko Tawada; Jorge Luis Borges; Literatura Comparada; Teoria de Tradução.

Zusammenfassung: Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, eine kurze vergleichende Studie zwischen den Übersetzungstheorien von Yoko Tawada und Jorge Luis Borges vorzustellen, die auf der Analyse des Essays "Tawada Yoko não existe" von Tawada und der Kurzgeschichte "A biblioteca de Babel" von Borges basiert und als wichtigsten theoretischen Beitrag kritische Essays der Autoren verwendet. Die unterschiedlichen Schreib- und Reflexionskontexte der beiden Schriftsteller haben die wichtige Aufgabe, die Universalität und, mehr noch, die ständige Aktualität und Notwendigkeit der Erörterung des Themas der Übersetzung unter nicht zentralen Gesichtspunkten zu markieren. Die theoretischen Überlegungen konzentrieren sich auf die Kritik an dem von Tawada und Borges vertretenen Konzept der Originalität und der Entsakralisierung der Figur des Autors unter Berücksichtigung dieses Konzepts und der daraus resultierenden Forderung nach einer Übersetzung, die als Original bezeichnet wird. Indem sie die Fragilität dieses Konzepts aufzeigen, schwächen die Autoren die vorherrschenden Theorien der zentralen Kulturen gegenüber den peripheren Kulturen und schätzen die Mobilität von Texten und die Produktionen verschiedener kultureller Räume.

Schlüsselwörter: Yoko Tawada; Jorge Luis Borges; Vergleichende Literaturwissenschaft; Übersetzungstheorie.

¹ Doutoranda em Literatura Comparada no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

1. Introdução

Com o presente artigo pretende-se traçar um breve paralelo entre as contribuições de Yoko Tawada e de Jorge Luis Borges ao pensamento teórico sobre tradução levando-se em consideração o fato de ambos serem escritores de literatura ficcional que imbricam seus posicionamentos teóricos em relação à literatura e à tradução em sua produção ficcional, e tendo-se em vista a distância geográfica e temporal que os separam. Com o objetivo de contemplar as discussões que os autores abordam em seus textos, serão comentadas as narrativas “Tawada Yoko não existe”² (2017), de Tawada, e “A biblioteca de Babel”³ (1974), de Borges, tendo como principal aporte teórico ensaios críticos dos próprios autores. A diferença dos contextos de escrita e reflexão de Tawada e Borges tem o importante papel de marcar a universalidade e, ainda mais, a permanente atualidade e necessidade de se discutir o tema da tradução de pontos de vista não-centrais. Os dois escritores debatem o tema da tradução sob diversos ângulos, e neste artigo o foco recairá em suas convergências acerca da dessacralização da figura do autor e da inadequação do conceito de texto original.

Note-se que os contextos de escrita e os contextos mesmo de discussão dos tópicos mencionados são profundamente diferentes: Borges escreve seu conto na Argentina da década de 1940, e Tawada apresenta sua narrativa em 2004, em uma conferência em San Diego. No entanto, diversas de suas falas compartilham noções sobre as mesmas temáticas, como é o caso do que será comentado neste artigo, mas seguem-se para muito além do que permite este espaço. As ideias de Borges, em seu tempo e lugar eram consideradas bastante inovadoras, e respondiam a uma necessidade crítica de se renovarem as tradições locais e reconfigurar as hierarquias entre centro e periferia previamente estabelecidas. Depois dele, muitos críticos, teóricos e filósofos de todo o mundo vieram a abordar os temas da literatura e da tradução em linhas que lhe são convergentes, e essas propostas deixaram, há tempos, de serem novas. Apesar disso, escritores e pensadores atuais, como Yoko Tawada, continuam vendo a necessidade de explorar esses assuntos, especialmente em países que recebem grande quantidade de imigrantes, como a Alemanha, e onde há um espaço literário construído e estabelecido por eles. Esta confluência de ideias em contextos culturais tão díspares demonstra o quanto

107

² As citações do texto “Tawada Yoko não existe” são apresentadas em tradução de Lúcia Collinschon de Abreu, conforme consta nas referências. As demais citações de Tawada são traduções livres da autora deste artigo.

³ As citações do texto “A biblioteca de Babel”, presente nas Obras Completas de Borges da editora Emecé, de Buenos Aires (1974) são apresentadas em tradução extraída do site Café literário, conforme constam ambas nas referências. As demais citações de Borges são traduções livres da autora deste artigo.

a temática da tradução tem um caráter transnacional e se desdobra em questões que ultrapassam o texto e língua para abranger política, nacionalidade a própria forma do sujeito estar no mundo.

Yoko Tawada, nascida em 1960, é uma escritora japonesa que vive na Alemanha desde 1982 e escreve e publica romances, contos, ensaios e poesias, tanto em japonês como em alemão, representando o que se chama de literatura exofônica – ou seja, aquela produzida em uma língua diferente da materna. O trabalho de Tawada é bastante aclamado por suas características multilíngues e interculturais, e a autora já ganhou diversos prêmios internacionais e nacionais da Alemanha e do Japão. O renomado escritor, além de crítico literário e tradutor, Jorge Luis Borges nasceu na Argentina em 1899 e faleceu em 1986, e é considerado uma figura-chave para a literatura tanto de língua espanhola como para a literatura universal.

Borges e Tawada desenvolvem um processo semelhante de utilizar a escrita literária e a tradução como atividades praticamente indissociáveis e como ponto de partida para reflexões estéticas, éticas e hermenêuticas que discutem não apenas a posição do escritor, do tradutor e do leitor no sistema de leitura, mas em seu próprio estar no mundo. Ambos colocam a dimensão hermenêutica da tradução em uma perspectiva crítica que evidencia o quanto a posição política/hierárquica dos sujeitos envolvidos no sistema de leitura/escritura conforma a abordagem e o discurso utilizado para classificar hierarquicamente o texto considerado original e a sua tradução.

108

Neste trabalho, em um primeiro momento, pretende-se comentar brevemente a forma de compreender a literatura e a tradução de Tawada e de Borges utilizando-se aspectos teóricos expostos pelos autores em ensaios e entrevistas, com a proposta de melhor evidenciá-los nas narrativas selecionadas, “A Biblioteca de Babel” (1974) e “Yoko Tawada não existe” (2017). Logo a seguir, as narrativas serão apresentadas e analisadas dando-se destaque a como, nas ficções, manifestam-se as teorias previamente discutidas. O objetivo desse processo será discutir a literatura e tradução em alguns de seus mais fundamentais preceitos de criação por meio de imagens literárias que se desdobram em crítica e em teoria.

2. Perspectiva crítica

Como foi mencionado anteriormente, um aspecto que pode ser observado nos trabalhos de Tawada e de Borges é como suas teorias sobre tradução estão intimamente ligadas às suas ficções e a todo seu ato de escrita, tornando-se mesmo a própria ficção em alguns casos. Ambos se sentem livres para criar textos e narrativas que não

necessariamente seguem um padrão formal que se encaixe nos gêneros literários convencionais, de modo que seus contos podem trazer reflexões que mais se assemelham a ensaios teóricos ou, ao contrário, seus ensaios teóricos, palestras e mesmo entrevistas, muitas vezes contém narrativas ficcionais aplicadas. Essa liberdade, por um lado, faz com que se criem textos ricos e complexos, que se complementam e demonstram o espaço fértil de discussão que pode resultar do cruzamento entre os campos teórico e ficcional, e, por outro lado, tornam delicada a tarefa de se extrair deles suas ideias, de analisá-las com a intenção de incorporá-las a uma teoria geral do pensamento dos autores.

Sobre isso, destaque-se que Borges não articula de forma explícita teorias acerca da tradução, ou da leitura e da escrita. Segundo Waisman (2005, p. 46), Borges afirmou em entrevista que não acreditava, nem tampouco sustentava, nenhuma teoria de tradução, apenas afirmava se recusar a utilizar qualquer método específico abarcador ou a programas que impusessem ao tradutor um enfoque determinado. Sua tônica recaía em repensar os conceitos sobre textos originais e traduções, sugerindo que não existem “textos definitivos”, apenas “rascunhos e versões” (WAISMAN, 2005, p.47). Para Borges, uma tradução não seria considerada inferior ao texto original, pelo contrário, muitas vezes o tradutor, em geral proveniente das margens, por meio da tradução, encontrava a possibilidade de reler, reescrever e recontextualizar textos originários do centro.

109

Tawada, por sua vez, em seus textos e entrevistas, busca celebrar o estranhamento, ou chegar a uma ilegibilidade mágica, sustentando que uma tradução deve perseguir obsessivamente a literalidade, não havendo desvantagem alguma em o leitor ter a consciência de que está lendo uma tradução. Pelo contrário: na sua opinião, esse fato representaria um critério de qualidade para uma tradução, que ela considera um texto independente e que está no mesmo nível da literatura. De qualquer modo, também não há um programa ou dá grande importância a métodos, apenas se refere a liberdade do tradutor e à inadequação de uma quase sempre recomendada busca pela fidelidade ao texto original.

Com isso, ainda que nenhum seja claro ou explícito em relação a formular uma teoria, pois o material e os comentários que disponibilizam são pouco claros ou mesmo contraditórios, é possível depreender de seus textos e falas que possuem uma teoria, não específica, mas de amplo potencial teórico literário e cultural que converge para uma reformulação dos modos habituais de se compreender a relação entre as culturas e os textos de partida e de chegada, aumentando o poder da tradução e colocando em cheque a relevância dos discursos do centro em relação às periferias.

Ambos os autores possuem ampla gama de textos e teorias que abordam diferentes aspectos da compreensão sobre a literatura, sobre a leitura de textos, sobre

a apreciação mesmo de obras artísticas de modo geral, e sobre a tradução, que seria uma prática a ser vista como base de todos esses conceitos, e que faz parte de todos eles. Dois pontos fundamentais e complementares a se destacarem nos conteúdos produzidos por Tawada e por Borges são a dessacralização da figura do autor de um livro e a inexistência de um texto original, um texto que seja precedente a outros, especialmente em termos de tradução.

A busca pela fidelidade na tradução sempre esteve na base de quase todas as teorias aceitas, ainda que ao longo do século XX as formas de se pensar as teorias de tradução tenham passado por profundas transformações. Passando por Benjamin, Derrida, Kristeva, Genette e tantos outros críticos e teóricos que contribuíram e contribuem para a renovação dos estudos de tradução, as teorias que preconizam as traduções ditas fieis poderiam ser consideradas obsoletas e deixadas para trás, porém apesar de tantas mudanças de paradigmas, ainda se ouve e se lê na crítica e nas mídias uma maioria de vozes que exige incessantemente que as traduções sejam fieis, que os textos tenham sua essência mantida, e que os sentidos estejam todos infalivelmente preservados nas traduções. Se Borges respondia na Argentina às vozes de sua época, que repetiam, deslocadas, as exigências provenientes das metrópoles, Tawada responde na Alemanha, ainda hoje, às mesmas exigências, agora deslocadas no tempo, mas ainda provenientes de uma lógica centralizadora que nunca deixou de estar presente.

110

Por meio da derrubada de noções que historicamente fundamentaram a primazia dos textos escritos em uma língua quase sempre originária de um centro de poder, os dois autores subvertem a hierarquia que rege as relações de poder e dominação cultural e apontam para o potencial de renovação das tradições e a para a produtividade de se compreenderem as obras como entidades livres e por múltiplas perspectivas. Colocando o tradutor em um papel central para a difusão das obras e para a reflexão estética da literatura, Borges apresenta e problematiza essa função da tradução no contexto da América Latina ainda na primeira metade do século XX, e Tawada o faz em um contexto amplamente intercultural, trazendo seu ponto de vista de escritora japonesa que passa a viver na Alemanha e a escrever em um contexto linguístico exofônico, de língua não materna.

Para Tawada, o viver em contexto de constante tradução trouxe a oportunidade de refletir sobre a relação dos indivíduos com a língua. A autora passa a compreender a exofonia como uma condição normal, com a qual já se nasce, e se questiona sobre o que é a língua materna e em que medida ela poderia se diferenciar de uma segunda língua, uma língua estrangeira. Ela explica ser a língua que se aprende na infância tão estrangeira quanto qualquer outra, pois a criança tem de se confrontar com signos cujo

significados são dados, ou seja, ela tem de aprender a lidar com uma língua pronta e conhecer seus significados de uma forma semelhante como se aprende uma língua estrangeira. Em uma entrevista Tawada conta como, quando criança, via as palavras como se fossem pedras que podiam ser atiradas nas pessoas e lembra:

Sempre que eu atirava nas pessoas uma palavra cujo significado ainda não conhecia bem, podia ver que surgiam ondas. E essas palavras que eu atirava eram da minha própria língua materna, o japonês - que, na época, ainda era estrangeira para mim. Nós aprendemos a língua materna como primeira língua estrangeira (TAWADA, 2012, p. 41).

Indo além e estendendo a ideia ao tópico da tradução, Tawada observa que a língua em si já é a tradução de uma composição amorfa de pensamentos e elementos pré-linguísticos que tornam o conceito de original não mais do que uma idealização. Na esteira de tais concepções, Tawada questiona o conceito de língua, de escrita e da própria possibilidade de um texto ser original:

Normalmente, chamamos de original o texto escrito que surgiu antes, mas a verdade é que existem outros “antes”, antes que esse texto estivesse definitivamente no papel. E mesmo que já se esteja no momento em que se escreve, corretamente formulado, essa será como que a tradução de uma ideia. A própria ideia é traduzida para o idioma certo, logo esse texto também não é original. Portanto, não existe original! (TAWADA, 1998, p. 14).

111

A ideia de um original sem original, bem como a dicotomia entre a necessidade e a impossibilidade de se buscar um sentido pleno, levam à constatação de que a escrita não passa de uma abstração. Assim, a liberdade de transpor e transformar textos resulta da impossibilidade de um compromisso com uma realidade que não existe. De acordo com suas teorias, os textos são fundamentalmente interligados, e a tarefa do tradutor é fazê-los dialogarem e se modificarem. Esse conceito fica de acordo com a posição de Borges em “As versões Homéricas” (1974), ao afirmar seu ceticismo com relação à existência de um original e uma cópia, e à decorrente sacralização da literatura. Para o escritor, todos os textos são esboços, modelos que refletem as inúmeras possíveis repercussões e impressões de um objeto no plano verbal:

O modelo proposto à sua imitação é um texto visível, não um labirinto inestimável de projetos pretéritos ou a acatada tentação momentânea de uma facilidade. Bertrand Russell define um objeto externo como um sistema circular e radiante de possíveis impressões; o mesmo pode ser dito de um texto, dadas as repercussões incalculáveis do verbal. [...] (Não há necessidade essencial de mudar a língua, este jogo deliberado de atenção não

é impossível dentro de uma única literatura.) (BORGES, 1974, p. 239).

Destaque-se que, mesmo dentro do idioma, existem diversas perspectivas de um mesmo fato móvel, uma livre prática de omissões e ênfases na leitura do texto – que sempre pode ser lido e compreendido de maneiras distintas, inclusive pelo próprio autor. Quando se coloca em questão a superioridade de um começo incontestável chega-se à ideia de que não há ponto de partida absoluto, e que os textos se escrevem e se leem a partir da escritura e da leitura de muitos outros, e não apenas em uma direção temporal, mas em relação ao passado e ao futuro, criando-se uma série de versões que se refletem de forma múltipla, como bem ilustra os vestibulos espelhados e as escadas que sobem e descem rumo ao infinito do conto “A Biblioteca de Babel” (1974), que será tratado adiante.

Um exemplo de como o Borges amplia o alcance dos textos, ao trazer a possibilidade de atuarem nas duas direções temporais e influírem tanto nas leituras posteriores como nas anteriores encontra-se no ensaio “Kafka e seus precursores” (1974), no qual o autor enumera algumas obras célebres ao longo de diferentes tempos que lhe traziam a impressão de portar a voz e os hábitos de Kafka, por isso poderiam ser consideradas suas precursoras. Ao final, Borges chama a atenção para o fato de as peças, apesar de portarem semelhanças com Kafka, serem heterogêneas entre si. Por isso, mesmo que em cada um daqueles texto residisse a “idiossincrasia de Kafka, [...] se Kafka não tivesse escrito, não a perceberíamos” (BORGES, 1974, p. 711), ou seja, esse vínculo sequer existiria. Deste modo, uma obra não apenas resulta de toda uma tradição de textos, como tem o poder de remodelar, refinar a leitura de textos precedentes: “O fato é que cada escritor cria seus precursores. Seu trabalho modifica nossa concepção de passado, assim como há de modificar o futuro” (BORGES, 1974, p. 711). Com essa liberdade de deslocamento dada à repercussão do texto, o autor reitera, ainda, a necessidade de se purificar a palavra “precursor” das conotações polêmicas e de rivalidade que usualmente porta.

As definições sobre a inadequação de se buscar um texto original que preceda a outros e a força que se dá ao papel da tradução aludem fortemente aos deslocamentos que se produzem entre o que se quer dizer/escrever e o que é dito/escrito, e entre o momento e o lugar da escritura e sua leitura, que se modifica e cria novos sentidos a cada novo contato. Compreendendo-se que a tradução permeia todo o processo de compreensão de obras literárias, os autores tratados neste artigo incluem em suas narrativas metáforas e imagens que ilustram suas ideias, como no caso das intermináveis voltas por bibliotecas dadas em busca de um autor há muito desaparecido da história que

Tawada conta em “Yoko Tawada não existe” e na descrição da biblioteca e suas lendas do conto “A Biblioteca de Babel”, de Borges, que serão abordadas a seguir.

3. Voltas infinitas no tempo

Considerado um dos mais complexos textos de Borges, o conto “A Biblioteca de Babel”, foi publicado pela primeira vez em 1941, e é a descrição de uma biblioteca infinita, um universo de conhecimentos que pode responder a todas as dúvidas e angústias humanas, e que mesmo preexiste a elas, pois existe desde sempre. A biblioteca tem um formato constante que se estende indefinidamente pelo tempo e pelo espaço. Enquanto descreve a biblioteca, Borges narra sobre os bibliotecários e suas imperfeições, sobre eventos e lendas ocorridos em seu interior, sobre homens buscando, sem encontrar, seu fim ou seu sentido, sobre os livros que existem e que são escritos de todas as formas e em todas as línguas. Dois axiomas regem a existência da biblioteca: “a biblioteca existe *ab aeterno*”; e “o número de símbolos ortográficos é vinte e cinco”. A partir desses elementos primordiais, algumas leituras podem ser inferidas em consonância com a postura do autor sobre os elementos em discussão.

113

Ao descrever uma realidade em que o mundo poderia estar contido em uma biblioteca infinita, Borges cria uma metáfora que confunde mundo e literatura, e confunde os próprios criadores com suas criaturas, pois todos podem escrever livros, e passar a fazer parte da criação do universo – desde que sigam, é claro, a constante dos 25 símbolos que fazem parte da natureza dessa criação. O sujeito autor-criador pode entrar no espaço infinito da biblioteca e, nesse sentido, gera-se um paradoxo, pois se todos os livros já existem, qualquer texto será uma repetição, uma reescritura que apenas entrará novamente na linha temporal, sendo recontextualizada e lida de novas formas por novos leitores que, por sua vez, a utilizarão como base para a escritura de novos livros e assim sucessivamente, em um eterno duplicar-se por espelhamento, como sugere o espelho descrito no vestíbulo da biblioteca:

No vestíbulo há um espelho, que fielmente duplica as aparências. Os homens costumam inferir desse espelho que a Biblioteca não é infinita (se o fosse realmente, para quê essa duplicação ilusória?), prefiro sonhar que as superfícies polidas representam e prometem o infinito... (BORGES, s/d. s/n.)

A duplicação das aparências proporcionada pelo espelho é ilusória para os homens, e seria, para eles, a prova de que a biblioteca não é infinita. Esta, porém, não é

leitura do autor/narrador, que justamente busca demonstrar que o espelhamento é o gerador da infinitude. A este propósito, o autor coloca a imagem do espelho exatamente no estreito vestíbulo por onde “passa a escada espiral, que se abisma e se eleva ao infinito”, e, não por acaso, utiliza (ironicamente?) o termo “fielmente” duplica as aparências, uma alusão ao termo tão difundido para descrever, ou exigir, uma tradução considerada boa ou aceitável.

A alegoria do vestíbulo com seu espelho e sua escada infinita, dessa forma, pode ser examinada em harmonia com a teoria de que a cada leitura um texto ganha novos sentidos e interpretações, seja mesmo dentro de sua própria língua. Em “As duas maneiras de traduzir” (BORGES, 2012), utiliza o exemplo das traduções de Edgar Allan Poe ao espanhol, e as objeções que poderiam ser colocadas à poesia traduzida, por melhor ou mais fidedigna que fosse: “Alguém objetará que a versão de Pérez Bonalde, por mais fidedigna e satisfatória que seja, nunca será para nós o que o seu original inglês é para os americanos” (BORGES, 2012, p.1). Contra-argumenta, porém, lembrando que um autor portenho escreverá poesias na mesma língua de um leitor chileno e, no entanto, as imagens que descreverá não parecerão a este tão ricas e cheias de conotações como a um leitor portenho, que conhece as imagens e locais, e poderá lhes atribuir certos sentidos que serão ausentes a qualquer outro leitor de outros locais, ou seja, os versos “a um estrangeiro não parecerão mais pobres; serão mais pobres. Sua riqueza representativa será menor” (BORGES, 2012, p.1). Os textos, portanto, terão sempre valores diferentes entre os leitores, independentemente se traduzidos ou não, pois sofrem deslocamentos em relação ao momento e ao lugar em que foram escritos e em que são lidos.

114

Desta forma, um mesmo livro se repete a cada leitura em suas letras e símbolos, mas se renova em termos de recepção, de contextos e de compreensões, e esta é a ordem de um mundo em que a comunicação se faz por meio de símbolos limitados – e a metáfora pode se estender para além dos símbolos ortográficos, pensando-se em quaisquer unidades de comunicação, como as fonológicas ou artísticas – e atravessa tempos, espaços, línguas e culturas:

Atrevo-me a insinuar esta solução do antigo problema: A Biblioteca é ilimitada e periódica. Se um eterno viajante a atravessasse em qualquer direção, comprovaria ao fim dos séculos que os mesmos volumes se repetem na mesma desordem (que, reiterada, seria uma ordem: a Ordem). (BORGES, s/d. s/n.)

Outro ponto a se destacar no conto é a diluição do conceito de autoria e a consequente dessacralização da figura do autor. Partindo-se do axioma do número limitado de caracteres e do paradoxo da recriação infinita, coloca-se em questão a ideia

de uma autoria primeira sobre os textos. Como encontrar um primeiro texto de um primeiro autor se as escadas das galerias da biblioteca se estendem rumo a um abismal infinito? A busca por um texto original sobre outros torna-se infactível. Pelo contrário, todos os livros são originais, ainda que muitos deles sejam “a variação quase igual um do outro” (BORGES, s/d, s/n.). A ideia da recombinação de elementos está presente em alguns dos ensaios de Borges e, em “As versões homéricas”, o autor a utiliza para discorrer sobre a “superstição da inferioridade das traduções” (BORGES, 1974, p.239) e, mais uma vez, coloca em questão as teorias mais difundidas e aceitas sobre tradução, especialmente quando se leva em consideração a data em que o texto foi escrito, que atribuíam uma aura de sacralidade ao texto original, deixando a tradução no papel de mera cópia imperfeita:

Pressupor que toda qualquer recombinação de elementos é necessariamente inferior ao seu original é pressupor que o rascunho G é necessariamente inferior ao rascunho H - já que só pode haver rascunhos. O conceito de texto definitivo não corresponde senão à religião ou ao cansaço. (BORGES, 1974, p.239)

No mesmo ensaio, Borges pondera que desconhecer o idioma fonte de um texto é o que dá ao leitor a possibilidade de desfrutar de uma grande quantidade de versões. Sem um necessário compromisso de honra com um texto fonte, sem sequer a necessidade de buscá-lo, a figura do autor deixa de ter relevância. Em a Biblioteca de Babel, Borges ilustra essa busca supersticiosa pelo texto perfeito e primeiro com a lenda do Homem do livro:

Também sabemos de outra superstição daquele tempo: a do Homem do Livro. Em alguma estante de algum hexágono (raciocinaram os homens) deve existir um livro que seja a cifra e o compêndio perfeito de todos os demais: algum bibliotecário o consultou e é análogo a um deus.

Na linguagem desta área persistem ainda vestígios do culto desse funcionário remoto. Muitos peregrinaram á procura d'Ele. Durante um século trilharam em vão os mais diversos rumos. Como localizar o venerado hexágono secreto que o hospedava? alguém propôs um método regressivo: Para localizar o livro A, consultar previamente um livro B, que indique o lugar de A; para localizar o livro B, consultar previamente um livro C, e assim até o infinito... (BORGES, s/d. s/n.)

O livro referido no conto é o livro primordial, a cifra e o compêndio de todos os outros, mas nunca foi encontrado, a não ser por outra lenda, dado que o homem que o teria consultado também nunca foi visto. Análogo a um deus, esse homem seria o único

leitor de um único original. Note-se, porém, que o tal homem não é um deus, mas análogo a ele. Não se fala no autor do lendário livro, o livro próprio é a entidade geradora da sacralidade, capaz de tornar seu único leitor algo próximo do sagrado. Ou seja, na gênese da criação literária não há um deus, não há um primeiro criador de uma primeira obra, há apenas um primeiro leitor. No cerne da própria dessacralização da ideia de autoria, a passagem indica que não importam, ou não existem, autores de livros, apenas seus leitores.

Não havendo uma razão que não corresponda à superstição, uma busca de viés irracional ou religioso, para acreditar-se em um texto fonte, pré-existente ou definitivo, abre-se espaço para uma troca de qualidades, um espaço de diálogo entre obras, ao mesmo tempo em que legitima as versões e, intrinsecamente, as leituras e ressignificações de ambientes não necessariamente estabelecidos no centro, como é o caso de seu ponto de partida, a América Latina. Em uma mesma toada, encontram-se as propostas de Yoko Tawada, assim como em Borges, distribuídas em ensaios e contos que analisam de um ponto de vista externo teorias há muito estabelecidas e difundidas a partir das regiões centrais, sempre mais fortes e impositivas. A natureza subversiva dos textos traz inversões e estranhamentos que, em sua contraversão, ganham potencial ficcional em narrativas de viés surreal cujo peso simbólico e metafórico inclui muitas instâncias psicológicas e possibilidades interpretativas.

116

Nesse sentido, a metafísica de “A biblioteca de Babel”, a busca por um livro em uma língua passada e o percorrer de bibliotecas, encontra algumas semelhanças com o ensaio “Tawada Yoko não Existe”, em que Tawada questiona o conceito de texto original e a própria existência física do autor, marcando sua fluida visão de criação e de autoria, que desestabiliza a ideia de autoridade sobre os textos. O ensaio é fortemente marcado pela perspectiva da cultura japonesa da autora sobre a noção de criação e de autoria sobre obras literárias que se encontra na tradição europeia, e faz uma analogia com a noção de criação das religiões monoteístas.

O texto traz uma série de considerações e ilustrações que apontam para a forma com que os textos ganham autonomia quando são lidos e abandonam a intenção, a voz e a imagem de seu autor, que se desvanece no mesmo instante em que escreve. O ponto culminante do ensaio é uma proposta em forma narrativa que se imagine uma realidade futura em que um estudante busca informações sobre o autor de um livro que, descobre depois de muitas voltas por muitas bibliotecas ao redor do mundo, não existe mais em sua língua original, pois mesmo essa língua deixou de existir. O estudante chama-se D, em alusão a Dom Quixote, e a autora do livro buscado é a própria Yoko Tawada, que deixou de existir.

Na parte inicial do ensaio, Tawada observa que na cultura japonesa, não há o pensamento de que um deus tenha produzido a humanidade, ao contrário das religiões monoteístas, que atribuem um criador ao universo, e tais visões de mundo parecem se estender à forma com que se vê a relação entre o escritor e sua obra literária em cada uma dessas linhas de concepção:

não parece ter havido, no Japão, o pensamento de que um Deus produziu a humanidade, o que significa que, no Japão, a coisa conhecida como humanidade foi criada sem nenhum “criador”. O Deus de uma religião monoteísta é um homem que cria filhos com ou sem uma esposa; e parece que o “criador” de obras literárias compartilha algumas dessas características, pelo menos no Ocidente. (TAWADA, 2017, p. 208)

Tawada prossegue com comentários sobre o fato de as religiões monoteístas conceberem deuses no papel de grandes criadores do mundo e da humanidade, observando a sacralidade atribuída, a partir do Iluminismo, aos escritores da tradição europeia como “criadores” de obras literárias. Para a autora, nos últimos anos, a relação dos leitores com o autor do texto tem mudado um tanto, pois houve uma aproximação entre eles devido à difusão das fotografias, à possibilidade de se viajar com maior facilidade para encontrar o autor dos textos em palestras e de se comparar aquele autor idealizado com a pessoa que, de fato, escreveu o texto. Assim, o corpo do autor também ganha importância, suas peculiaridades, mesmo assim, ele não deixa de ser visto como uma entidade idealizada como a única capaz de decifrar o sentido único e infalível daquilo que escreveu, como uma espécie de posse de criador sobre sua criatura. Para Tawada, um texto começa um processo de autonomia no exato momento em que é escrito, e seu autor morre quando o deixa ao mundo, ou ainda antes, um o manuscrito começa seu processo de transformação antes mesmo de o autor morrer. (TAWADA, 2017, p. 209) A este propósito, escreve:

“Deus está morto”, proclamou Nietzsche, e isso muito antes de Roland Barthes proclamar a morte do autor, o que sugere que pode haver um período de tempo em que o autor ainda vivia, mesmo que Deus já estivesse morto. Durante esses anos, os escritores permaneceram sendo os últimos deuses, mas com exílios e mortes; parece ter sido um tempo difícil para eles. (TAWADA, 2017, p. 209)

É clara a afinidade com a proclamação da “morte do autor” de Roland Barthes em toda a escrita do texto de Tawada, e há também uma proximidade de Barthes com as propostas de Borges. Para Barthes (2001), a figura do autor não poderia ser a origem

de um texto precisamente pelo fato de a escrita ser, em si, um lugar de pluralismo discursivo, o que prevê a destruição da ideia de origem. Desloca-se para o leitor, em sua experiência, em seu tempo, em seu contexto cultural, portanto, o papel, também discursivo, de interpretar e recriar a unidade do texto. A familiaridade de Tawada com as ideias barthesianas de que os textos literários, enquanto superfícies de discurso, não permitiriam que um sentido autoral pudesse ser alcançado, fazem com que ambos os autores compartilhem uma lógica que desdobra, no campo literário, os argumentos filosóficos de Derrida – e de outros teóricos posteriores –, quando ele critica a metafísica da presença e o logocentrismo. As conclusões desse debate sugerem que não existem fatos extratextuais e/ou extralinguísticos que, por uma suposta possibilidade de transmissão, sejam capazes de limitar os sentidos que se podem conferir aos sistemas de signos. Nessa toada, Barthes apresenta o texto como travessia, uma entidade de múltiplas interpretações:

O texto é plural. Isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irreduzível (e não apenas aceitável). O texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação. O plural do texto deve-se, efetivamente, não à ambiguidade de seus conteúdos, mas ao que se poderia chamar de pluralidade estereográfica dos significantes que o tecem (etimologicamente, o texto é um tecido) (BARTHES, 2001, p. 70).

118

O texto, dessa forma, não poderia ser ele mesmo a não ser por sua diferença, uma rede de ecos, citações, referências e linguagens. Em “Tawada Yoko não existe”, comenta-se, então, como, na descrição de alguns dos nomes em japonês utilizados para “autor”, invertem-se os papéis do objeto descrito e do autor, como se a escritura obedecesse a uma ordem estabelecida pelas coisas, apenas “secretariada” pelo escritor:

A propósito, os autores têm uma variedade de nomes no Japão. Nós chamamos aqueles que escrevem de sakusha, sakka, chōsha ou shōsetsuka. Meu favorito é o decididamente informal monogaki, “escritor de coisas”. Além disso, em japonês, kaku, a palavra usada para o ato de escrever com uma caneta tinteiro, veio da mesma fonte que kaku, a palavra usada para o ato de cavar trincheiras, de arranhar e cavar sulcos na terra. Então, lembramos que a “coisa”, em monogaki, o “escritor de coisas”, está semanticamente conectada a mononoke, um changeling, uma troca. Isso significa que esse “escritor de coisas” também descreve uma pessoa embrenhada em meio a esses mononoke e transmorfos, uma pessoa sob o feitiço das coisas. O escritor pega o que as coisas disseram e as transforma em formas ao arranhar

linhas, ao produzir as feridas e cicatrizes no papel que chamamos de texto (TAWADA, 2017, p. 209).

Como em Borges, a autora expõe como os textos contêm inúmeras possibilidades de interpretação completamente autônomas e válidas, independentemente da intenção dos autores. Considerando tudo isso, ela propõe que se imagine uma realidade daqui a mil anos, quando a “não existência do autor será ainda mais evidente” e o “próprio significado da não existência do autor será outro” (TAWADA, 2017, p. 215). Nessa realidade, ao longo do tempo, a língua dos Estados Unidos teria passado a ser o espanhol; nos livros, há muito teria caído em desuso a colocação de informações bibliográficas, mesmo o nome do autor, e um único livro seu teria restado na biblioteca de San Diego, uma tradução do italiano para o espanhol. Nesse contexto, um estudante pega o tal livro, há muito tempo ignorado, e resolve fazer uma pesquisa sobre o autor. Disso, desenrola-se sua busca pelo texto original, que o levaria ao nome do autor, ao redor de inúmeras bibliotecas do mundo e em diversas línguas tentando descobrir a identidade do escritor. Depois de muitas voltas, ele retorna a seu ponto de partida e encontra a última pista possível: um livro do mesmo escritor que continha o texto procurado na seção da antiga língua inglesa. O livro, porém, continha textos traduzidos do japonês e do alemão, mas permanecia incerto de qual língua o texto “*The Bath*” teria sido traduzido. O desfecho é consistente com a proposta inicial:

Aparentemente, ninguém detinha os direitos autorais dessa obra. Talvez não houvesse um manuscrito original desse texto. Se isso fosse possível, então também talvez não houvesse autor para esse texto. [...] Decide, naquele lugar e naquele momento, desistir de seu tópico de pesquisa antes que aquilo o leve à loucura. Ele não consegue deixar de pensar que o espírito de um autor morto há muito tempo, uma espécie de mononoke do texto, está tentando atormentá-lo com becos sem saída e textos que não existem (TAWADA, 2017, p. 217).

Logo, cada leitor, cada época e cada vivência é capaz de uma nova decodificação, sendo possível que a obra mude tanto a ponto de sequer ser compreensível a determinados olhos e, mesmo assim, não perder a validade. Portanto, pode-se dizer que a escritura segue os princípios de toda a comunicação, compreendida como um *contínuum* marcado pela modificação e pela renovação da linguagem, de modo que não existem rupturas entre línguas, tempos ou formas de compreensão, apenas transformações. Por fim, a interpretação do autor perde a aura de inviolabilidade:

Eu frequentemente recebo e-mails de alunos escrevendo artigos. Eles querem saber, “O que você estava querendo dizer nesse romance?”. Eu sempre digo a eles que o leitor deve pensar menos no que estava tentando ser dito pelo autor/criador, e mais em como abordar essa história ficcional, esses arranhões e cicatrizes, sozinho (TAWADA, 2017, p. 209).

Com esta liberdade que se dá aos textos, pode-se ler a liberdade que devem ter as traduções, considerando-se a proximidade das discussões estéticas sobre a criação literária e a tradução que tanto Tawada como Borges postulam. Ambos os escritores mostram ao leitor como existem muitas possibilidades, muitas versões com idêntico valor ao original. Em seus textos, deixam claro que a existência de toda uma gama inesgotável de possibilidades nunca será negativa, e que nenhum leitor poderá, de qualquer forma, conhecer totalmente um texto original. Tendo isso em vista, a tentativa de um tradutor seria a de transpor o texto em um novo contexto e, para tanto, ele deverá usar a língua de seu próprio tempo e lugar, sem que haja perda ou prejuízo para o novo texto ou para seus leitores.

4. Considerações finais

120

Uma primeira observação a ser feita sobre Tawada e sobre Borges é o quanto compreendem a produtividade de se pensar a literatura e a tradução em diálogo ou, ainda mais, quase como facetas uma da outra. As reflexões tratadas neste trabalho buscaram enfocar as críticas ao conceito de originalidade mantidas pelos autores, considerando que esse conceito, a exigência da fidelidade na tradução, tem estado na base da ideia de inferioridade de textos traduzidos, já que estes seriam sempre cópias imperfeitas e cheias de perdas de um original, considerado puro ou sagrado. Expondo as fragilidades desse conceito, enfraquecem as teorias dominantes das culturas centrais sobre as periféricas e valorizam a mobilidade dos textos e as produções de diferentes espaços culturais.

A teoria de Borges, explica Waisman (2005), centra-se nos deslocamentos múltiplos, e seus textos recorrem a toda uma gama de trânsitos, sejam eles textuais, linguísticos, temporais, geográficos ou culturais. Seus textos demonstram que mesmo as palavras de um mesmo idioma podem ganhar sentidos inesperados, e que elementos como o tempo, a distância e as traduções podem melhorar um texto, que ganha novos significados e se redimensiona. Da mesma forma, Tawada usa a tradução para questionar a língua e o estar-na-língua, e apresenta uma forma literária de inverter a direção de

pensamentos que privilegiam a estabilidade de categorias que historicamente fundamentaram discursos hegemônicos nas epistemologias de línguas majoritárias, tais como “essência”, “natureza”, “origem” e outros nomes metafísicos que envolvem a ideia de identidade em si.

Dessa forma, pode se constatar que literaturas de Tawada como de Borges desafiam os limites da língua, da escrita e da leitura, oferecendo uma forma de ver e entender a tradução não como produto da língua, da escrita e da leitura em seu processo (sempre incompleto e questionável) de interpretação e reformulação, mas como o próprio meio de formulação e relação não apenas entre os idiomas, mas entre tempos, espaços e consciências.

Referências

A BIBLIOTECA de Babel – Jorge Luiz Borges. **Café Literário**, s/d. Disponível em: <<http://site.ufvjm.edu.br/cafeliterario/a-biblioteca-de-babel-jorge-luis-borges>>. Acesso em 17 mar. 2022.

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BORGES, Jorge Luis. *La Biblioteca de babel*. In: Borges, Jorge Luis. **Obras completas**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974, p. 465-471.

BORGES, Jorge Luis. *Kafka y sus Precursores*. In: Borges, Jorge Luis. **Obras completas**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974, p.710-712.

BORGES, Jorge Luis. . *Las Versiones Homericas*. in: Borges, Jorge Luis. **Obras completas**. Buenos Aires: Emecé Editores, 1974, p. 239-243.

BORGES, Jorge Luis. *Las dos maneras de traducir*. **La Prensa**, 1 de agosto de 1926. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2012. Disponível em <<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9w123>>. Acesso em 17 mar. 2022

TAWADA, Yoko. *In meinen Poetikvorlesungen werde ich viel über das Wasser sprechen, und der Tsunami kommt auch vor*. In: GUTJAHR, Ortrud (Org.). **Fremde Wasser**. Tübingen: Claudia Gehrke, 2012. p. 17-45.

TAWADA, Yoko. Tawada Yôko não existe. Tradução: Lúcia Collischonn de Abreu. **Translatio**, n. 14, p. 203-217, 2017.

TAWADA, Yoko. **Verwandlungen**. Tübingen: Ed. Claudia Gehrke, 1998.

WAISMAN, Sérgio. **Borges y la Traducción**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2005.