

HENRIQUE EVALDO JANZEN

O Ateneu e Jakob von Gunten:
um diálogo intercultural possível

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Doutor. Curso de Pós-
Graduação em Língua e Literatura Alemã, da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo

Orientadora:
Profa. Dra. Claudia Sibylle Dornbusch

São Paulo
2005

A meus pais,
pelo alteridade amorosa

À Cloris,
com um brinde à vida

E ainda que tivesse o dom da profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

1. Coríntios, 13; 2

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Claudia Sibylle Dornbusch, toda gratidão pelo apoio, orientação e amizade.

Ao Prof. Dr. Klaus Dirscherl (Passau), herzlichsten Dank.

À Cloris, pelo amor, serenidade e constante interlocução.

À família, pelo entusiasmo e interesse.

Aos amigos Gilberto de Castro e Paulo Soethe, pela interlocução generosa.

Aos professores e amigos Altair, Marcus e Serlei pelo diálogo e pertinente indicação bibliográfica.

Ao Prof. Dr. Klaus Eggenesperger e à Profa. Dra. Carmem Schier, pelo incentivo e auxílio.

Aos professores da Banca Examinadora, por aceitarem participar deste “rito de passagem” .

À CAPES, pela bolsa de estudo.

Ao DAAD, pelo auxílio-pesquisa.

Sumário

Resumo	vi
Zusammenfassung	vii
Abstract	viii
Introdução	1
Capítulo I – Germanística intercultural	6
1. Alois Wierlacher e os pressupostos da Germanística Intercultural.....	6
2. Visão tradicional de cultura.....	21
2.1 Visão etnocêntrica e estereotipada.....	25
3. Estranhamento.....	28
4. Outro vértice cultural.....	32
Capítulo II – Círculo de Bakhtin e a interculturalidade	38
1. Aspectos centrais do pensamento do círculo de Bakhtin.....	38
2. Círculo de Bakhtin e possíveis interfaces com a interculturalidade.....	42
2.1 Exotopia.....	50
3. Gêneros do discurso.....	56
3.1 O gênero literário <i>Bildungsroman</i>	63
3.1.1 A <i>Bildung</i> na constituição do <i>Bildungsroman</i>	63
3.1.2 Formas narrativas que antecedem o estabelecimento do <i>Bildungsroman</i> alemão.....	67
3.1.3 <i>Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister</i> como paradigma.....	71
3.1.4 Elementos centrais dos <i>Bildungsromane</i>	75
Capítulo III – Análise e aproximações pedagógicas dos <i>Bildungsromane O Ateneu e Jakob von Gunten</i>	79
1. Elementos sócio-culturais e educacionais do final do século XIX e início do XX no Brasil e na Alemanha: substrato para a práxis pedagógica.....	80
1.1 Elementos sócio-culturais educacionais brasileiros da virada do século XIX.....	81
1.2 Elementos sócio-culturais e educacionais no início do século XX na Alemanha.....	85
2. Apresentação dos autores Raul Pompéia e Robert Walser e das obras <i>O Ateneu</i> e <i>Jakob von Gunten</i>	89
2.1 Apresentação de Raul Pompéia e sua obra <i>O Ateneu</i>	89
2.2 Apresentação de Robert Walser e sua obra <i>Jakob von Gunten</i>	93
2.3 <i>O Ateneu</i> e <i>Jakob von Gunten</i> e o romance de formação clássico.....	97
3. Análise das obras: estrutura composicional e unidades temáticas.....	104
3.1 Estrutura composicional.....	105

3.2 Temas	110
3.2.1 Patriarcalismo e personalismo no romance <i>O Ateneu</i>	110
3.2.2 Patriarcalismo e personalismo no romance <i>Jakob von Gunten</i>	115
3.2.3 Concepções pedagógicas no romance de formação brasileiro	120
3.2.4 Concepções pedagógicas no romance de formação alemão.....	125
3.2.5 Visão da mulher e sexualidade no romance de formação brasileiro.....	130
3.2.6 Visão da mulher e sexualidade no romance de formação brasileiro.....	135
3. Pesquisa com os estudantes: a leitura do romance de formação brasileiro como elemento de construção de sentido na leitura do romance alemão.....	139
Conclusão.....	149
Bibliografia.....	153

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de aproximação pedagógica e intercultural, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, do romance de formação da literatura alemã *Jakob von Gunten*, de Robert Walser mediada, com finalidades didáticas, pela leitura anterior do romance de formação brasileiro *O Ateneu*, de Raul Pompéia. Para tanto, parte da perspectiva “wierlacheriana” de Germanística intercultural, estabelecendo contrapontos a elementos do percurso teórico-prático desta orientação. Nesse processo, enceta argumentação em torno da visão tradicional de cultura, da idealização do estudante estrangeiro face ao texto literário alemão, dos gêneros discursivos e dos conceitos de estranheza, etnocentrismo, alteridade, construções híbridas e exotopia. Aborda os elementos constitutivos do gênero *Bildungsroman*, destacando o conceito de *Bildung* alemão e as formas narrativas que precedem o romance de formação. Na parte empírica do trabalho, o estudo constata a viabilidade da aproximação didática na construção de sentido do texto literário alemão através da análise da estrutura composicional e das unidades temáticas presentes nos dois romances. O trabalho conclui, após pesquisa com estudantes do curso de Letras-Alemão da Universidade Federal do Paraná, que o encaminhamento pedagógico proposto no estudo é relevante para o desestranhamento cultural, favorecendo um aprofundamento de sentido da obra da literatura alemã. Este trabalho, que visa ao elo entre docência e pesquisa, buscou ser um instrumento para reflexão didática dos professores de literatura alemã no Brasil.

ZUSAMMENFASSUNG

Von dem Bakhtinschen Sprachbegriff ausgehend stellt die vorliegende Arbeit einen Vorschlag zur pädagogischen und interkulturellen Annäherung an den deutschen Bildungsroman *Jakob von Gunten* von Robert Walser vor, der zu didaktischen Zwecken durch die vorherige Lektüre des brasilianischen Bildungsromans *O Ateneu*, von Raul Pompéia, vermittelt wird. Hierzu wird von der Wierlacherschen Perspektive der interkulturellen Germanistik ausgegangen, wobei Gegenvorschläge zu diesem theoretisch-praktischen Ansatz präsentiert werden. In diesem Zusammenhang werden Elemente wie traditioneller Kulturbegriff, Idealbild des fremdsprachigen Studenten gegenüber der deutschen Literatur und der Diskursgattungen, wie auch die Begriffe Fremdheit, Ethnozentrismus, Alterität, Hybridkonstruktionen und Exotopie besprochen. Auch werden die charakteristischen Merkmale des *Bildungsromans* präsentiert, wobei der Bildungsbegriff hervorgehoben wird und die narrativen Vorreiter dieser Romangattung diskutiert werden.

Im empirischen Teil der Arbeit wird die Anwendbarkeit des erwähnten pädagogischen Zugangs zum deutschen Text getestet und bestätigt, nämlich durch die Untersuchung der Struktur und der thematischen Einheiten beider Romane. Nach der Auswertung der Ergebnisse von Germanistikstudenten der Universidade Federal do Paraná, die als Versuchsgruppe fungierten, wurde deutlich, dass der vorgeschlagene pädagogische Zugang grundlegend für die kulturelle Entfremdung ist und zu einer vertieften Sinnkonstruktion bei der Lektüre des deutschen Textes führt.

Diese Arbeit, die die Verbindung zwischen Vorlesungs- bzw. Unterrichtstheorie und -praxis herstellen will, versteht sich auch als pädagogischer Denkanstoß für die Dozenten in Brasilien, die mit deutschsprachiger Literatur arbeiten.

ABSTRACT

This work presents a proposal of pedagogical and intercultural approximation of the education novel of the German literature *Jakob von Gunten*, from Robert Walser, which is, by didactic finalities, mediated by anterior reading of the Brazilian education novel *O Ateneu*, from Raul Pompéia; it is based on the Bakhtinnian conception of language. In this way, it begins with the “Wierlecherian” perspective of intercultural Germanistic, and sets up counterpoints to elements of this orientation theoretical-practical path. In this process, it starts an argumentation around traditional point of view of culture, idealization of foreign student facing German literary texts, discursive genres and concepts of strangeness, ethnocentrism, alterity, hybrid constructions and exotopy. Constitutive elements from the *Bildungsroman* genre are analyzed, showing up the German concept of *Bildung* and the narrative forms that precede the education novel. In the empirical part of this work, it is perceived didactic approximation viability of sense construction of German literary text through compositional structure analysis and of thematic unities present in both novels. This work concludes, after research among students of German Graduation from Universidade Federal do Paraná, that pedagogical proposal presented in this research is relevant to cultural unestrangeness, which contributes to a deeper comprehension of the German literature work. This work, which looks for the link between teaching and research, tried to be a didactic instrument for German literature professors in Brazil.

Introdução

Como ex-professor de língua alemã e atual de Metodologia e Prática de Ensino de Alemão/Inglês, sempre me inquietaram as dificuldades que alunos/estudantes têm, apesar de seu conhecimento lingüístico suficiente, em compreender diversos textos (de variados gêneros) de língua estrangeira, mais especificamente de língua alemã. Entendemos que falta-lhes, muitas vezes, o conhecimento dos elementos extraverbais que dão sustentação e sentido ao discurso verbal, quer seja, conhecimento mais amplo do contexto sócio-cultural e histórico no qual o texto foi produzido, os prováveis interlocutores etc.

Apontamos no trabalho de mestrado (Janzen, 1998) fragilidades encontradas nos livros didáticos envolvendo questões (inter)culturais, pois esta pesquisa indicava que, apesar dos textos selecionados pelos autores serem freqüentemente autênticos¹, a sua compreensão tornava-se muitas vezes, pelo grau de estranheza e distanciamento em relação ao objeto, um exercício de abstração (esvaziado de significado cultural) para o leitor/estudante.

Semelhantemente à pesquisa desenvolvida no mestrado, a preocupação com textos de alemão para estudantes brasileiros também norteia as reflexões no presente trabalho no qual nos ocupamos especificamente da leitura/compreensão de textos literários. Com objetivos didático-metodológicos, propomos no texto a aproximação da obra da literatura alemã *Jakob von Gunten* (1909), de Robert Walser, "mediada" pelo romance brasileiro, *O Ateneu*²(1888), de Raul Pompéia, envolvendo obras literárias pertencentes a um mesmo gênero (*Bildungsroman*). Estas obras, de fundo autobiográfico, apontam para a representação ficcional dos institutos de ensino (internatos) no Brasil e na Alemanha, no final do século XIX e começo do século XX, respectivamente.

¹ E do conhecimento lingüístico suficiente do aluno.

Propomos a aproximação didática a partir da perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos ressaltando fatores extraliterários (históricos e sócio-culturais) dos contextos de produção das obras literárias. Efetivamos esta aproximação via estrutura composicional e unidade temática³ que compõem os gêneros discursivos e fundem-se no todo do enunciado.

A relação entre literatura e educação será duplamente contemplada: a) pela representação literária dos institutos de ensino nos dois romances acima citados e b) pela nossa proposta de aproximação didática – via obra literária do universo ficcional brasileiro - para os estudantes universitários brasileiros de literatura alemã.

Os pressupostos teóricos norteadores do trabalho estão calcados na teoria da linguagem (lingüístico-literária) do círculo de Bakhtin, baseada na concepção dialógica e social da linguagem, cuja categoria dos gêneros discursivos é associada aos pressupostos da interculturalidade visando, a partir desta discussão com o círculo de Bakhtin, ampliar o debate que envolve a interculturalidade. O elo comum entre as duas áreas de conhecimento citadas é estabelecido pelo conceito de alteridade: o outro como condição para a construção da identidade cultural, indicando que o discurso verbal e a competência lingüística são insuficientes para a compreensão de sentido de um enunciado, podendo conduzir a uma compreensão fragmentada ou estereotipada da outra cultura.

No primeiro capítulo, apresentamos e questionamos posições teóricas e práticas da Germanística intercultural, mais especificamente os pressupostos elaborados por Alois Wierlacher. Efetuamos a análise e o diálogo diretamente com os textos do autor ou com outros vinculados tematicamente aos primeiros e traçamos paralelos entre esta vertente da Germanística intercultural e a visão tradicional de cultura.

Entendemos que a concepção “wierlacheriana” de recepção criativa do leitor estrangeiro e a visão idealizada do papel do estudante/leitor face ao texto literário alemão dificultam a compreensão de uma obra de literatura alemã por não

² Portanto, mais próximo do universo de leitura do estudante.

³ Para fins didáticos vinculamos o estilo verbal (elemento constitutivo do gênero discursivo bakhtiniano) à estrutura composicional.

contemplar o universo cultural do leitor/estudante ou o contexto sócio-cultural no qual a obra literária foi produzida. Estes fatores explicam, ao menos parcialmente, o limitado exercício prático envolvendo esta área de investigação. Por esta razão, propomos, para este trabalho, uma reorientação pedagógica – via leitura anterior de um romance do cânone escolar brasileiro - partindo do universo histórico-cultural e literário que está mais próximo do contexto de nosso estudante. Desta forma, visamos à possibilidade de um novo olhar sobre a própria identidade e a geração de um novo potencial interpretativo da obra literária alemã *Jakob von Gunten*.

No capítulo II, fundamentados principalmente na concepção bakhtiniana de linguagem e percebendo esta como associada à cultura, apresentamos categorias do universo epistemológico do círculo de Bakhtin que, entendemos, podem auxiliar na ampliação da discussão que envolve questões teórico-práticas da Germanística intercultural.

Focalizamos a construção híbrida de enunciado concebida por Bakhtin vinculando-a ao conceito de hibridismo cultural abordado por Bhabha e contrapomos estas perspectivas à visão tradicional de cultura. Abordamos, em seguida, um conceito central da teoria de Bakhtin, associando-o diretamente à sua visão dialógica de mundo, à exotopia, ao olhar de fora, percebendo na outra cultura aquilo que não lhe é acessível, formulando a esta outra cultura novas questões e gerando prováveis novos sentidos.

Ainda no capítulo II, voltamo-nos para a nossa proposta de encaminhamento pedagógico, orientada para a produção de sentido do estudante universitário brasileiro face ao romance de formação alemão *Jakob von Gunten*. Partimos da concepção de gêneros discursivos e apresentamos o que se entende por *Bildung* alemã e as formas narrativas que precederam e estão na origem do romance de formação paradigmático *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, de modo a recuperar o processo de constituição do gênero *Bildungsroman*. Vale destacar que *Wilhelm Meister* servirá como pano de fundo e contraponto na análise dos dois romances deste trabalho.

Em seguida, no capítulo III, com o objetivo de auxiliar os estudantes brasileiros na compreensão da obra literária *Jakob von Gunten*, apresentamos elementos dos contextos sócio-culturais e educacionais brasileiro e alemão da virada do século XIX – XX.⁴

Enfocando primordialmente a representação literária da formação nos internatos (instituições de ensino), analisamos, operando com os elementos constitutivos do gênero literário *Bildungsroman*, os romances de formação *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*. Concebemos as aproximações didático-metodológicas com base na estrutura composicional e nas seguintes unidades temáticas: *o patriarcalismo e personalismo, concepções pedagógicas e a visão da mulher*. Estes elementos estão presentes nos dois romances, porém, vale ressaltar, com tonalidades históricas, sócio-culturais e formativas diversas. Assim indicamos que:

a) A saída dos meninos de casa é uma marca constitutiva da estrutura composicional dos romances de formação. O estudante brasileiro, que lê o romance *O Ateneu* previamente, depara-se com marcas discursivas que remetem à saída de casa, à saudade do amor materno, aos desenganos e às provações sofridas pelo herói Sérgio. Estes elementos: saída de casa, saudade do amor materno, desenganos e provações também estão presentes no romance *Jakob von Gunten*. Professores e estudantes, a partir da leitura do romance de formação brasileiro, podem recorrer a estas marcas, que se tornam familiares, utilizando-as como elementos facilitadores da mediação pedagógica. Tal facilitação possibilita uma aproximação maior da obra alemã e gera possíveis novas interpretações do texto alemão ainda não produzidas no interior da própria diversidade cultural alemã.

b) No mesmo sentido de orientação, podemos apontar, dentre as unidades temáticas abordadas na análise, a visão patriarcalista e personalista. O estudante tem como pano de fundo a representação literária da visão patriarcal e

⁴ Para o desenvolvimento deste texto e da nossa proposta pedagógica, abordamos elementos sócio-culturais e educacionais dos dois universos culturais e analisamos os dois romances voltados mais especificamente para a representação literária nos internatos (instituições educacionais).

personalista da sua própria cultura. Assim, os valores, as experiências e os comportamentos pessoais representados no seu universo ficcional (pela leitura prévia do romance *O Ateneu*) podem ajudá-lo a se aproximar da visão patriarcal e personalista presente na obra *Jakob von Gunten*. A aproximação pedagógica decorrente da análise desta unidade temática visa diminuir um possível estranhamento do estudante brasileiro uma vez que a visão patriarcal e personalista está presente, ainda que com tonalidade históricas e sócio-culturais diversas, tanto no romance de formação brasileiro quanto no romance alemão.

Esta análise literária tem como objetivo preponderante a facilitação pedagógica, visando à mediação intercultural. Cabe reforçar que o ponto de partida para os estudantes é o estudo do romance brasileiro, próximo de seu universo cultural e literário, para posterior análise do romance *Jakob von Gunten* (literatura-alvo).

Para finalizar, analisamos as respostas dadas por estudantes universitários do curso de Letras-Alemão (UFPR) a um questionário (duas questões), no qual procuramos comprovar as nossas hipóteses. Dividimos os estudantes em dois grupos: o primeiro grupo leu previamente o romance de formação brasileiro *O Ateneu*, e posteriormente o romance de formação alemão *Jakob von Gunten*; o segundo grupo, por sua vez, leu o romance *Jakob von Gunten* sem ler previamente o romance de formação brasileiro.

Cumpramos indicar que os estudantes brasileiros que leram a obra *Jakob von Gunten* o fizeram em língua alemã e não via traduções.

Os resultados encontrados no terceiro capítulo irão mostrar em que medida as nossas suposições se concretizaram, efetivando o que se almeja com um diálogo intercultural, a partir da literatura.

Capítulo I

Germanística Intercultural

1. Alois Wierlacher e os pressupostos da Germanística Intercultural

É objetivo deste capítulo dialogar com os pressupostos norteadores da Germanística intercultural⁵, destacando aqueles apresentados nos textos de Alois Wierlacher⁶, e problematizá-los, contrapondo-nos posteriormente a (alguns) elementos apresentados pelo autor, em particular àqueles que, entendemos, *dificultam* um efetivo diálogo cultural. A partir desta problematização, indicamos outras possibilidades que, acreditamos, merecem ser contempladas nesta discussão, uma vez que serão fundamentais para a análise das obras literárias e das aulas práticas.

Um breve histórico da constituição da Germanística intercultural pode nos auxiliar a compreender o papel relevante de Wierlacher nesta área de investigação. Alemão como língua estrangeira (ALE) já vinha sendo ministrado por dezenas de anos em diversas universidades alemãs. O objetivo da disciplina era suprir as necessidades de grupos estrangeiros na Alemanha e de estudantes estrangeiros fora da Alemanha e, nestes contextos, apresentar a língua alemã como “língua cultural” no exterior.

Em 1975, Wierlacher publica o *Anuário de Alemão como Língua Estrangeira*⁷ e a partir deste ano, são criados, nas Universidades de Heidelberg e

⁵ Inicialmente apenas apresentaremos estes pressupostos de forma bastante sintética, para posterior discussão.

⁶ Para a pesquisa serão utilizados basicamente os seguintes textos: “Deutsch als Fremdsprache: Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik” (1980), “Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur” (1980), “Mit fremden Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur” (1985), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik: (Einführung)* (1987), “Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Kommunikation aus der Sicht Interkultureller Germanistik.” (2000).

⁷ [*Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*]

de München, institutos de ensino de Alemão como língua estrangeira, introduzindo assim o “Daf” (“Deutsch als Fremdsprache”), ALE, como disciplina acadêmica da Germanística. Convém ressaltar que, neste período, a Germanística ainda não enfoca a interculturalidade.

A inserção da interculturalidade como objeto de debate na área (ALE) se concretiza com a criação, em 1984 [na 4ª Conferência Internacional de Alemão como Língua Estrangeira], da GIG - *Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik* (Sociedade de Germanística Intercultural), para a qual, vale indicar, Alois Wierlacher é eleito presidente. Esta sociedade tem por principais objetivos construir a comunicação intercultural e auxiliar na emancipação cultural (basicamente) dos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Wierlacher destaca que o novo projeto engloba a Germanística estrangeira e a Germanística na Alemanha.

A partir desta reorientação epistemológica da ALE, Wierlacher introduz no debate acadêmico novos elementos para a discussão do ensino de língua e literatura alemã; por esta razão concordamos com o autor, quando afirma que a nova proposta visa a uma mudança de paradigma nesta área de conhecimento. O multiculturalismo, a discussão da alteridade e a tentativa de valorizar o papel do leitor como sujeito ativo na interpretação dos textos, a partir de uma recepção denominada por Wierlacher de recepção criativa⁸, são elementos que descortinam horizontes para uma nova orientação epistemológica na Germanística intercultural. Esta perspectiva é elaborada mais claramente no texto publicado em 1980, “Alemão como língua estrangeira – Sobre a mudança de paradigma na Germanística internacional – Com uma introdução ao propósito e função do presente volume.”⁹

O autor indica neste texto que a Germanística (ainda denominada internacional) deve ser, como aponta reiteradamente nos textos posteriores, orientada para o interlocutor/receptor e destaca que ler e aprender são ações

⁸ A *recepção criativa* é uma das categorias fundamentais do arcabouço teórico “wierlacheriano”.

⁹ [“Deutsch als Fremdsprache – Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik – Zugleich eine Einführung in Absicht und Funktion des vorliegenden Bandes”].

vinculadas ao leitor. Assinala também que as condições sócio-econômicas, os tipos de relacionamentos, as diferentes habilidades de aprendizagem, os contextos científicos, as marcas culturais e os modos de aprendizagem do estudante devem ser considerados no processo de ensino/aprendizagem da língua alemã como LE.

Wierlacher enfatiza o estranho/estrangeiro como categoria produtiva na formação do estudante e aponta para a possibilidade de emancipação cultural do estudante estrangeiro a partir do estudo da literatura alemã (como literatura-alvo).

No mesmo livro¹⁰, Wierlacher (1980) também publica o texto que dá título ao volume, “Literatura alemã como literatura estrangeira – sobre o objeto, a seleção e a proposição de questões por uma ciência literária na área de Alemão como língua estrangeira”, no qual assinala que esta nova concepção da Germanística objetiva, no campo pedagógico, colaborar para a autocompreensão do estudante (*Selbstverständigung*). Além disso, destaca que a situação de recepção (*Rezeptionssituation*)¹¹ está impregnada de incontáveis fatores sociais e científicos, assinalando que as interferências culturais podem prejudicar o processo de compreensão do texto e gerar dificuldades no ensino de literatura alemã como literatura-alvo.

O autor aponta que o ensino da literatura alemã como literatura estrangeira praticamente não existe (WIERLACHER, 1980: 151).¹² Assim, propõe no mesmo texto que deve se considerar a identidade dos estudantes, as condições sociais e históricas, indicando a necessidade de um planejamento conjunto com os germanistas estrangeiros (o que não acontece na prática), no qual seriam considerados os interesses, tendências e necessidades dos estudantes na elaboração de um cânon de textos literários alemães a ser adotado no ensino de literatura.

¹⁰ [“Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache.”]

¹¹ Fundamentado nos pressupostos da Estética da Recepção.

¹² [“Eine Didaktik der Literaturwissenschaft deutscher als fremdkulturelle Literatur existiert so gut wie gar nicht.”]

Wierlacher pressupõe uma competência receptiva ao apontar para a importância da perspectiva do leitor e ressalta um tipo de leitor ideal, assinalando que a autocompreensão pressupõe um leitor crítico: “isto só é possível quando já tiverem ocorrido, de antemão, os processos de autocompreensão pelos leitores críticos” (1980, p.163)¹³. Na introdução do livro *Das Fremde und das Eigene – Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*¹⁴ (1985), o autor assinala que o objeto dos estudos desta Germanística são as culturas de língua alemã, com destaque para a literatura alemã:

Entendemos como Germanística intercultural uma ciência que leva em consideração a diversidade hermenêutica do interesse global pelas culturas de língua alemã e que reconhece as perspectivas, variáveis de cultura para cultura, com que se percebe a literatura alemã, sem considerá-las todavia de forma hierárquica, mas como fonte para melhor compreensão de textos (p.X).¹⁵

No mesmo texto, argumenta que a Germanística Intercultural pode auxiliar na superação do que designa como *isolamento etnocêntrico*.¹⁶ Reforça este posicionamento ao assinalar que as múltiplas perspectivas de percepção do texto alemão ajudariam a *superar este isolamento*

Assim, Wierlacher apresenta a sua visão da função da cultura alemã na mediação com as outras culturas para a construção de uma hermenêutica intercultural: “Até onde se pode enxergar na história das culturas, uma cultura aprende da outra e se delimita, ao mesmo tempo, em relação à outra. O estranho/estrangeiro torna-se, assim, fermento do desenvolvimento cultural. Esta troca produtiva (entre o próprio e o alheio) pode ser utilizada pela Germanística

¹³ [“das ist nur möglich, wenn die Selbstverständigungsprozesse der kritischen Leser vorab stattgefunden haben.”]

¹⁴ [O Estranho e o Próprio – Prolegômenos para uma Germanística intercultural]

¹⁵ [Unter interkultureller Germanistik verstehen wir eine Wissenschaft, die die hermeneutische Vielfalt des globalen Interesses an deutschsprachigen Kulturen ernst nimmt und kulturvarianten Perspektiven auf die deutsche Literatur weder hierarchisch ordnet noch als Handicap einschätzt, sondern als Quelle zu besserem, weil multiperspektivistischem Textverstehen anerkennt.] (p.X)

¹⁶ [“ Außerdem kann interkulturelle Germanistik ethnozentrische Isolierung überwinden helfen, indem sie das Bewußtsein von der hermeneutischen Funktion dieser Vielfalt fördert”]

intercultural se ela se voltar mais do que fez até hoje para as condições da multiplicidade cultural” (WIERLACHER, 1987: .X).¹⁷

Servindo como “fermento” para a cultura alheia, a cultura alemã possibilitaria o desenvolvimento e a conseqüente quebra do isolamento daquela cultura. Desta forma, a função da cultura alemã seria unir a cultura de um país subdesenvolvido e/ou em desenvolvimento às condições da multiplicidade cultural decorrentes do contato com uma cultura desenvolvida (no caso, a alemã), lançando nova luz sobre o modo daquela cultura olhar-se a si mesma.

Vale destacar que Wierlacher, na Introdução do anuário de 1987, menciona a troca intercultural produtiva, porém esta perspectiva não é preponderante no trabalho do autor, pois no mesmo ano, no texto (que se torna uma referência importante no estudo da Germanística intercultural), “Com olhar estrangeiro. Estranhamento como fermento”¹⁸, o autor reforça o centramento na cultura alemã.

Neste texto, destaca que a perspectiva da Germanística intercultural tem por objetivo que se auxilie o estudioso estrangeiro da literatura alemã (“Der Rezipient deutscher Literatur”) na autocompreensão (no nosso trabalho seria o estudante brasileiro) de sua própria literatura.

Neste texto, abordando a questão do ponto de partida na produção de sentido pelo leitor/estudante estrangeiro (própria cultura ou cultura alvo), o autor enfoca a relação dialética entre a cultura estrangeira e a cultura alemã e faz uma referência à utilização de textos da cultura-alvo, na tentativa de aproximação com a cultura alemã. Esta, porém, não é a perspectiva dominante e sim um posicionamento isolado, na produção de Wierlacher.

Thum, um dos precursores da Sociedade de Germanística Intercultural, citado por Ndong, aponta para outra função da Germanística Intercultural:

¹⁷ [“ soweit sich die Geschichte der Kulturen überblicken läßt, lernt eine Kultur von der anderen und grenzt sich zugleich von ihr ab. Das Fremde wird so zum Ferment der Kulturentwicklung. Dieses produktive Wechselverhältnis von Fremden und Eigenen vermag die Germanistik zu nutzen, wenn sie sich mehr als bisher auf die kulturelle Vielfalt ihrer Bedingungen besinnt”].

¹⁸ [“Mit fremden Augen. Fremdheit als Ferment”]

enriquecer os textos de literatura alemã com novas interpretações multiculturais, considerando o olhar estrangeiro como produtor de novos sentidos.

A Germanística intercultural amplia a hermenêutica tradicional acrescentando-lhe a dimensão da distância própria a culturas estrangeiras. (...) A Germanística intercultural insere textos alemães (entendidos no mais amplo sentido) em contextos culturais diferentes e os recebe a partir de lá. Assim, ela aquilata, o mais rico espectro de possibilidades hermenêuticas imaginável. Todo o entorno e a multiplicidade de procedências humanas torna-se assim um potencial de constituição de sentido (1993: 41).¹⁹

No texto “Interculturalidade”²⁰ (2000), Wierlacher revê alguns conceitos em relação à produção anterior e introduz novos elementos na discussão teórica acerca da Germanística intercultural (p.286). Postula uma abordagem estruturada e ordenada a partir de temas e aponta para duas vertentes: a discussão científica do estranho/estrangeiro (xenologia) e a abordagem hermenêutica intercultural dos textos, livros didáticos etc.

O autor endossa a crítica que Günter Grass faz à visão contemporânea alemã (281), ao qualificá-la como pensamento em bloco e como substrato de uma visão binária (nós e os outros, homem e mulher, bom e mau etc.), que, segundo Wierlacher, pode conduzir a uma visão simplista e estereotipada da outra cultura. Para o autor, esta perspectiva maniqueísta pode ser diluída pela construção de um terceiro espaço intersticial,²¹ que também favoreceria o pressuposto de igualdade nas relações interculturais.

Nos textos apresentados, Wierlacher dialoga, direta ou indiretamente, com diversas áreas de conhecimento, tais como: estudos culturais, antropologia cultural, didática e teologia. Na fundamentação da Germanística intercultural

¹⁹ [“Interkulturelle Germanistik erweitert traditionelle Hermeneutik um die Dimension der fremdkulturellen Distanz (...) Interkulturelle Germanistik fügt also deutsche Texte (im weitesten Sinn verstanden) in kulturell differente Kontexte ein und rezipiert sie von dort. Damit gewinnt sie das reichste Spektrum hermeneutischer Möglichkeiten, das denkbar ist: der gesamte Umkreis und die Vielfalt menschlicher Herkunftswelten wird zum Potential kultureller und literarischer Sinnerschließung.”]

²⁰ [“Interkulturalität”]

²¹ O espaço intersticial é abordado no segundo capítulo.

wierlacheriana destacamos alguns elementos da hermenêutica de Gadamer e da Estética da Recepção.

Gadamer²², ao contrapor-se à visão de que a compreensão de um texto é imanente ao mesmo e ao distanciamento dos fatores extraliterários, aponta para a análise do texto literário fundamentada historicamente. Para Gadamer, “toda a interpretação de uma obra do passado consiste num diálogo entre passado e presente”(cf. EAGLETON 1994: 77), o que gera um novo potencial interpretativo do texto.

A interpretação, segundo a concepção hermenêutica de Gadamer, ocorre quando nosso horizonte de significados e suposições históricas se funde com o horizonte dentro do qual a própria obra está colocada.

A perspectiva de história dialoga, em Gadamer, com sua visão de tradição. Segundo o autor:

O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica possui uma autoridade que se tornou anônima, e nosso ser histórico e finito está determinado pelo fato de que também a autoridade do que foi transmitido, e não somente o que possui fundamentos evidentes, tem poder sobre a nossa ação e nosso comportamento (...) É isso, precisamente, que denominamos tradição: ter validade sem precisar de fundamentação (...) A realidade dos costumes, p. ex., é e continua sendo, em sentido amplo, algo válido a partir da herança histórica e da tradição (2003: 372).

Parece-nos que a percepção de tradição subjacente a esta vertente hermenêutica fortalece uma postura de continuidade histórica que, segundo Eagleton, não representa uma arena de luta ou de descontinuidade e exclusão, porém uma visão de continuidade (história livre do rompimento). Passado, presente e futuro – unificados pela tradição. Esta perspectiva pressupõe também o leitor estar retornando, mesmo que secretamente, às referências que lhe são

²² A nossa crítica não está centrada em Gadamer, mas na apropriação que a hermenêutica intercultural faz do autor.

familiares (mesma tradição). Neste sentido, em relação aos textos literários, os pré-entendimentos nos vêm da própria tradição, da qual uma obra literária é parte.

Schmidt (1995), em seu texto “Leituras culturais específicas – Hermenêutica intercultural ou etnografia da leitura”,²³ critica a escolha que Wierlacher faz da hermenêutica de Gadamer para a fundamentação teórica da Germanística intercultural, pois para Gadamer, é importante que o leitor esteja inserido na mesma tradição da obra. De acordo com Schmidt, “a Hermenêutica de culturas estrangeiras se aplica exatamente para aqueles textos nos quais não existe esta questão de continuidade” (1995: 341).²⁴ Em outras palavras, se o nosso entendimento for correto, a hermenêutica gadameriana privilegia os textos que estão inseridos dentro da própria cultura (dentro de uma tradição, como visto), e não no encontro de dois universos histórico-culturais distintos, tal como propõe a Germanística intercultural.

Neste sentido, causa estranheza a apropriação teórica deste modelo feita por Wierlacher em seu trabalho exegético, pois para este a produção de sentido estaria justamente na tensão entre própria cultura e cultura estranha.

Além desta perspectiva hermenêutica, outra vertente que está, como já mencionado, na base da Germanística intercultural é a Estética da Recepção²⁵. Este paradigma de interpretação de textos literários concentra-se no papel ativo do leitor²⁶ em face das obras literárias (com ênfase no ato de leitura reiteradamente citado por Wierlacher).²⁷ O leitor estabelece conexões, preenche lacunas, elabora hipóteses, faz deduções, enfim, concretiza a obra literária. Lima (2002), no texto “A Literatura e o Leitor – Textos de Estética da Recepção”, na apresentação de

²³ [“Kulturspezifische Lektüren: Interkulturelle Hermeneutik oder Ethnographie des Lesens.”]

²⁴ [“Fremdkulturelle Hermeneutik erklärt sich für gerade jene Texte zuständig bei denen ein solches verbindendes Kontinuum nicht existiert.”]

²⁵ Novamente cabe ressaltar que a reflexão não está centrada na Estética da Recepção, mas na apropriação feita pela hermenêutica intercultural. (No presente trabalho, a perspectiva a partir dos textos de Wierlacher).

²⁶ Schmidt (op. cit.) destaca a revalorização do papel do leitor na práxis da leitura na hermenêutica intercultural e indica que os teoremas e as máximas que envolvem esta leitura foram plagiadas da Estética da Recepção. Cabe ressaltar também que Wierlacher prioriza os textos da Estética da Recepção publicados nos anos 70.

²⁷ Importante destacar que a recepção deste movimento não se concretiza exclusivamente nas obras do passado.

textos de autores representativos desta vertente, sintetiza, em diálogo com Iser, a função dos espaços vazios: “O vazio exige do leitor uma participação ativa. Essa concepção se choca com o entendimento tradicional da obra literária” (2002: 26)

Jauss, um dos principais representantes desta orientação e uma das referências primordiais de Wierlacher, em um texto publicado originalmente em 1977, ao focalizar o novo paradigma de interpretação, destaca, na perspectiva da Estética da Recepção (em contraposição à perspectiva de que o significado é imanente ao texto), o novo papel ativo do leitor: “a atitude estética exige que o objeto distanciado não seja contemplado desinteressadamente, mas que seja co-produzido pelo fruidor à semelhança do que passa no mundo imaginário, em que entramos como co-participantes – como objeto imaginário” (JAUSS, APUD LIMA, 2002: 96). Este papel de participação ativa do leitor seria um elemento gerador para a produção de algo novo.²⁸ Esta nova produção de sentido catalisaria, conforme Eagleton (1994), em sua análise da Estética da Recepção, uma visão mais crítica de nossas próprias identidades.

Jauss aponta para dois momentos nesta relação entre texto e leitor e na interpretação/concretização da obra: “o efeito, como o momento condicionado do texto, e a recepção, como o momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte - o interno ao literário, implicada pela obra, e o do mundo da vida (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” (JAUSS, APUD LIMA, 2002: 73).

A partir de representações elaboradas na imaginação do leitor são conectados os vazios da obra e realizadas novas produções de sentido (e não apenas a “correta”), exigindo, portanto, do leitor uma participação ativa. Lima (2002) aponta que a reflexão inicial de Jauss – e que pode ser indicada como uma das bases da concepção teórica de Wierlacher – pressupõe um leitor com experiência na leitura de textos literários: “o conjunto de eventos da literatura é

²⁸De acordo com Eagleton, ao analisar a obra de Iser, a leitura nos leva a uma compreensão do texto e “catalisa uma visão mais crítica de nossas próprias identidades.” A compreensão e a elaboração do texto seriam decorrentes da dupla significação: a significação do texto e a produção de sentido pelo leitor (*Selbstdeutung*).

fundamentalmente constituído pelo horizonte de expectativas da experiência literária de leitores, críticos e autores contemporâneos e posteriores” (JAUSS, APUD LIMA, 2002: 20).

Pressupõe-se, na Germanística intercultural, pelo empréstimo que Wierlacher faz da Estética da Recepção: (a) o leitor idealizado e (b) o acontecimento estético renovador, que associados emprestariam um sentido novo ao texto. O leitor/estudante operaria com um conceito de leitura que parte de um leitor profissional, que sabe lidar com a literatura de uma maneira consciente e reflexiva. Portanto, um leitor que conhece as estratégias para operar no universo ficcional da própria literatura e que as utilizaria também na interpretação de textos da literatura alemã.

Entretanto, parece-nos que o leitor/estudante brasileiro está, na maioria das vezes, distante deste perfil, pois, muitas vezes, tem grandes dificuldades na compreensão do texto de literatura alemã, tornando as recepções freqüentemente aleatórias, já que dissociadas do contexto histórico-cultural da literatura-alvo (a visão do outro como fermento cultural). Esta dissociação pode conduzir a enganos, fazendo com que a percepção do texto alemão, via "recepção criativa" proposta por Wierlacher, seja, freqüentemente, parcial ou equivocada, criando a possibilidade de leituras representativas de um engano, pois legitimado apenas do ponto de partida do intérprete da cultura estrangeira, sem uma justificativa fundamentada na história.

Entendemos que, mesmo que o estudante pudesse se comportar diante do texto literário brasileiro como o leitor crítico ideal, muitas vezes, seus conhecimentos e procedimentos de construção de sentido não seriam suficientes para compreender ou se aprofundar nas construções de sentido da literatura alemã, faltando-lhe, freqüentemente, como procuramos demonstrar no terceiro capítulo, elementos do contexto sócio-cultural alemão, mediações pedagógicas e interculturais adequadas.

No nosso entender, a ausência destes elementos provocaria as dificuldades no ensino de literatura alemã como literatura-alvo mencionadas por

Wierlacher no texto publicado em 1980, citado anteriormente. Este autor atribui tais dificuldades a interferências culturais; sob este aspecto, concordamos com Wierlacher. Entendemos que estas interferências podem ser associadas a visões estereotipadas e etnocêntricas de uma determinada cultura que, não ultrapassando a tendência inicial de etnocentrismo, são consolidadas. O estranhamento e distanciamento decorrentes destas visões etnocêntricas inviabiliza o diálogo cultural, interferindo na compreensão do texto alemão, como indicamos no decorrer deste capítulo.

Contrapomo-nos a Wierlacher por entender que mediações pedagógicas e interculturais no ensino de uma literatura estrangeira são mais adequadas quando fundamentadas na história, no contexto sócio-cultural de produção do texto literário, não priorizando uma “recepção criativa” descontextualizada.

No mesmo sentido, o acontecimento estético renovador, muitas vezes idealizado, pode não ocorrer se o leitor não possuir, como apontamos, elementos suficientes para produção de um novo sentido. Como mostra Lima, este acontecimento “prende-se à suposição de que a experiência estética contém necessariamente um potencial renovador. Isso será verdadeiro apenas nos casos de êxito absoluto” (LIMA, 2002: 22).

Cumpramos destacar aqui também o papel da história da recepção (cf. Tavares, 2001) que é o de recuperar o conhecimento dos efeitos que a obra já produziu, situando-a entre as recepções e os efeitos dos discursos passados e o sujeito e o efeito presente. Neste aspecto a perspectiva wierlacheriana da Germanística intercultural se distancia da História da Recepção por não focar os efeitos das recepções anteriores e também por, praticamente, desconsiderar o contexto de produção na qual a obra literária foi gerada, posto que privilegia a perspectiva recepcional criativa do leitor (no nosso caso, estudante).

Entendemos que existem dificuldades – a partir do arcabouço teórico focalizado – na produção de diferentes sentidos em face de um texto alemão. As dificuldades nessa concepção recepcional, pelo empréstimo que Wierlacher faz

dela, estão na focalização do leitor idealizado e da experiência estética idealizada e na relação, que entendo ser problemática, entre a Germanística intercultural e a Didática de Ensino de Literatura Estrangeira Alemã.

Se a Germanística intercultural objetiva emancipar o leitor, a Didática da literatura tende a indicar posicionamentos metodológicos, orientar atividades, interpor expectativas do professor etc. Corrobora nossa perspectiva a análise de Eggert e Rutschky (cf Ndong, 50), ao afirmarem que essas duas áreas de conhecimento encontram-se em uma contradição teórica; uma tem por objetivo mediar a recepção, possibilitar novas produções de sentido; a outra, como indicado, quer orientar e tem natureza mais prescritiva. Esta contradição de forma alguma é abstrata. Krusche, citado por Ndong, aponta nesta direção: “A comparação das experiências de leitura necessita de um certo grau de condução”²⁹ (idem, 51). O professor, muitas vezes, assume o papel de orientador, podendo indicar as lacunas e as indefinições a serem preenchidas, direcionando a construção do sentido do texto.

Além das contradições e inadequações teóricas, outras críticas podem ser feitas ao constructo teórico de Wierlacher. Pois, se por um lado, o autor enfatiza, em sua perspectiva de interculturalidade, o multiculturalismo, as condições sócio-econômicas, os tipos de relacionamentos, os contextos científicos, as marcas culturais e os modos de aprendizagem do universo do estudante, indicando que a situação de recepção está impregnada de incontáveis fatores, por outro lado, existem elementos que permitem associar esta perspectiva à visão tradicional de cultura tendendo, às vezes, a uma postura etnocêntrica, ao considerar as categorias, normas e valores da própria sociedade ou cultura como parâmetros (e aplicáveis às demais).

Esta tendência fica evidente quando Wierlacher indica que o contato com a literatura alemã poderia auxiliar a suspender o isolamento etnocêntrico do aprendiz e apontar para a possibilidade de emancipação cultural do estudante/leitor a partir do estudo da literatura alemã. Este ato cultural conduziria

²⁹ [“Der Vergleich von Lese-Erfahrungen bedarf ein gewissen Maßes Steuerung”]

o estudante/leitor, segundo Wierlacher, a uma melhor compreensão de si (*Selbstverständigung*)³⁰. Fica claro que existe um modelo a seguir, um esquema a reproduzir, fases e/ou estágios de desenvolvimento, cujo modelo é a cultura alemã.

Pressupõe-se, portanto, que os parceiros da interculturalidade necessitam da Germanística intercultural para a sua emancipação. Neste sentido de orientação, os estudantes estrangeiros não estão emancipados culturalmente, mas carentes de ensino na própria cultura. Semelhantemente à crítica que fazemos neste trabalho, outros autores questionam tal proposta: Segundo Zimmermann (1989), também ao criticar (ironizando) o modelo wierlacheriano de interculturalidade,³¹ a disciplina Alemão como Língua Estrangeira (ALE), concebida a partir de uma ciência contrastiva da cultura, deve ajudar os países em desenvolvimento a partir de uma discussão crítica envolvendo o 'modelo Alemanha', ao lhes fornecer orientações para a industrialização e modernização de sua sociedade" (1989: 17)³². Schmidt também questiona a proposta da emancipação cultural apontada por Wierlacher. Segundo Schmidt,

Com grande naturalidade parte-se do pressuposto de que os componentes da cultura estrangeira sofrem de deficiência nas construções de sentido e de identidade, que lêem literatura pela produção de sentido, para dela se utilizar como "meio de compreensão processual de si próprio" (Wierlacher 1980, 149). Com isso, simplesmente se perpetua o discurso pedagógico do Iluminismo, que prescreve tanto direcionamentos determinados quanto procedimentos a seguir (1995: 343)³³.

³⁰ Não discordamos da possibilidade de uma nova formação de sentido através do contato/aprendizagem com as obras literárias alemãs (estrangeiras), porém dos pressupostos colocados para uma nova orientação de sentido.

³¹ ["Ein als kontrastive Kulturwissenschaft konzipiertes Fach Deutsch als Fremdsprache soll den Entwicklungsländern durch kritische Auseinandersetzung mit dem 'Modell Deutschland' Orientierungshilfen bei der Industrialisierung und Modernisierung ihrer Gesellschaft liefern"]

³² A idéia da homogeneização do discurso, o fragmento assumindo a representação discursiva do todo e os valores orientados para uma unidade pré-estabelecida conduzem a uma compreensão parcial/falsa, dificultando o diálogo cultural mais amplo.

³³ [Mit größter Selbstverständlichkeit wird davon ausgegangen, fremdkulturelle Leser litten an Sinn- und Identitätsdefiziten, sie läsen Literatur um der Sinnproduktion willen und um von ihr als "Medium prozessualer Selbstverständigung" (Wierlacher 1980, 149) Gebrauch zu machen. Damit wird freilich schlicht der pädagogische Diskurs der Aufklärung fortgeschrieben, der sowohl Zweckbestimmungen wie Prozeduren von Lektüren vorgibt.]

Parece-nos que estamos diante de uma aporia teórica. Se por um lado, existe uma imensa expectativa envolvendo o leitor - de quem se espera, com suas múltiplas interpretações, um enriquecimento da literatura alemã -, por outro lado este precisa ser auxiliado em sua emancipação cultural e na sua deficiente construção de sentido.

Uma das prováveis razões de uma visão que entendemos idealizada do leitor, do acontecimento estético e da relação intercultural, pela perspectiva “wierlacheriana”, está justamente, como indicado na introdução, no limitado exercício prático que envolve esta área de investigação científica. Nesta mesma direção aponta Franceschini (2001), ao assinalar que a comunicação intercultural não tem sido tão produtiva na prática como se pressupunha inicialmente, mas que frutificou mais como tema em si.

Entendemos que o conhecimento limitado, por parte dos países do chamado “centro hegemônico”, entre os quais a Alemanha, acerca do contexto cultural dos parceiros oriundos principalmente dos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos conduzem a dificuldades de aplicação efetiva da interculturalidade, produzindo inúmeras discussões teóricas sem, no entanto, apontar indicações mais claras para a práxis intercultural.

Considerando que a Germanística intercultural (tal como proposta por Wierlacher) apresenta-se como aplicável às outras culturas, parece-nos que são pouco relevantes as idiossincrasias culturais da cultura-alvo. Parece não haver destaque para o contexto histórico-cultural da cultura alheia, pois destacam-se os aspectos da cultura alemã, modelares para a emancipação da outra cultura. Tais aspectos são teorizados assim como o são as abordagens metodológicas de “aplicação” da proposta da Germanística intercultural.

Esta ausência de preocupação com a contextualização sócio-histórica e cultural pode ser identificada também na falta de destaque do contexto de produção do texto alemão quando é priorizada a recepção criativa (sem ancoragem na situação de produção).

Neste sentido, a incompreensão ou compreensão apenas parcial do texto, entendemos, dá-se: 1) por dificuldades em face da língua alemã, e dificuldade esta acentuada quando (mesmo com dificuldades iniciais) se espera do leitor/estudante a geração de um novo sentido; 2) por se esperar do leitor/estudante um conhecimento tácito de mundo em geral e das convenções literárias em particular (mesmo que seja na própria cultura); e 3) pela dificuldade do leitor em compreender o contexto histórico e sócio-cultural do texto de literatura estrangeira.

Se na perspectiva wierlacheriana da Germanística intercultural o papel do leitor é relevante, parece-nos que, como apontado, a proposta de recepção criativa desta concepção intercultural é, muitas vezes, insuficiente para o processo de entendimento de uma obra da literatura alemã no Brasil, pois a leitura do texto estrangeiro - quando não colocada em perspectiva histórica, contextualizada sob os mais diversos aspectos e com uma mediação hermenêutica e didática que aproxime o estudante da obra literária - poderá gerar avaliações desencontradas, que poderão reforçar preconceitos ou radicalizar uma postura etnocêntrica. Além disto, uma reação de estranhamento em face do texto de literatura estrangeira é mais acentuada quando o texto tem sua origem numa cultura e com elementos histórico-culturais distante do universo do leitor/estudante brasileiro.

Parece-nos pertinente acrescentar que esta possível falha na compreensão do estudante/leitor brasileiro em face ao texto literário de língua estrangeira compromete a apreensão, na leitura empreendida pelo estudante, a qual Candido aponta como "o efeito de uma determinada visão da sociedade atuando como fator estético" (2000: 14). Com a ausência desse elemento, o olhar estrangeiro, como produtor de um novo sentido, fica fragilizado.

Franceschini (2001) aborda uma outra questão merecedora de destaque no âmbito interior das discussões sobre interculturalidade, que está associada à noção de diferenças culturais e poder. Refere-se à seleção das diferenças culturais pertinentes. A autora assevera que esta seleção é, como sempre, direcionada. ["Wie immer ist die Selektion gerichtet"]. Ela assinala que o

discurso do poder encontra-se subjacente ao discurso da interculturalidade. Vale a citação:

Com uma questão de fundo como esta aparece o problema do poder no horizonte: a minoria, dificilmente, como regra tem o poder de dar plausibilidade a um discurso. Por esta razão, os discursos culturais expressam mais sobre a maioria: é ela, via de regra, quem decide quando, como e de que maneira alguém ou alguma coisa é “culturalmente diferente”. Desta maneira o discurso intercultural revela-se como discurso de poder (FRANCESCHINI, 2001: 136).³⁴

No diálogo entre parceiros, a pressuposição de uma relação de igualdade muitas vezes não se confirma.³⁵ O diálogo envolvendo uma potência econômica e um país em desenvolvimento da América Latina não concretiza de fato um diálogo em iguais condições. Waldenfels (2000) sintetiza esta relação indicando que a imponente idéia de um diálogo abrangente ou que todos terão voz e que todos terão acesso do mesmo modo (pelo menos com o tempo), pertence às ilusões de um pensamento único.

2. Visão Tradicional de Cultura

³⁴ [Bei einer solchen Hinterfragung rückt unweigerlich das Problem der Macht ins Blickfeld: Es ist in der Regel kaum die Minderheit, die die Macht zur Plausibilisierung eines Diskurses hat. Auch deshalb sagen Kulturalitätsdiskurse mehr etwas über die Mehrheit aus: Sie ist in der Regel diejenige, welche darüber entscheidet, wann, wie und welcher Weise jemand oder etwas "kulturell verschieden" ist. Auf diese Weise entpuppt sich der Intekulturalitätsdiskurs als Machtdiskurs.]

³⁵ Zimmermann (1989: 22-23) aponta para o contexto sócio-econômico dos países envolvidos, mostrando que a ajuda no sentido de libertação da perspectiva etnocêntrica deve ser compreendida a partir do enfoque de um país que é uma poderosa nação industrializada, agindo em direção a um país em desenvolvimento. Compreendemos que há interesses variados além da visão idealizada de libertação fundamentada em um humanismo com fortes tonalidades didatizantes.

Algumas inconsistências do percurso teórico da Germanística intercultural propostas por Wierlacher (acima apresentadas) levam-nos a abordar, neste tópico, elementos relativos à concepção de cultura que podem ser associados à visão wierlacheriana de interculturalidade: a) a visão tradicional de cultura e b) visão etnocêntrica/estereotipada da outra cultura. A partir da apresentação destes elementos, analisaremos a questão do estranhamento nas relações interculturais e intraculturais.

Inicialmente, faremos uma sucinta definição dos conceitos e posicionamentos; depois, proporemos brevemente outro vértice cultural e apresentaremos a nossa proposta de aproximação pedagógica e intercultural no ensino de literatura estrangeira, mais especificamente, no trabalho com os romances de formação *O Ateneu*, de Raul Pompéia e *Jakob von Gunten*, de Robert Walser. A visão de cultura que será abordada neste tópico está relacionada à questão da interculturalidade. Iniciamos apontando de forma resumida os elementos constitutivos da visão tradicional de cultura, mostrando que estes encontram-se freqüentemente subjacentes aos pressupostos wierlacherianos da Germanística intercultural.

Welsch (2000), no texto “Transculturalidade – entre Globalização e Particularização”³⁶, faz uma breve incursão pela história cultural, apresentando o conceito de cultura desenvolvido por Herder na obra *Idéias para a Filosofia da História da Humanidade*³⁷. Segundo Welsch, o sentido cultural em Herder (visão tradicional) está estruturado em três eixos: homogeneização social (*soziale Homogenisierung*), fundamentação étnica (*ethnische Fundierung*) e delimitação intercultural (***interkulturelle Abgrenzung***).

Welsch mostra que, para Herder, a cultura deve impregnar a vida de um determinado povo no todo e nas particularidades; o conceito de cultura deve ser associado ao povo, delimitando-a em face do mundo exterior.

Esta concepção, segundo Welsch, é separatista, e as definições de povo são fictícias e contrárias às evidências históricas das miscigenações. A

³⁶ [“Transkulturalität - Zwischen Globalisierung und Partikularisierung”]

³⁷ [*Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*]

concepção tradicional de cultura, caracterizada pela homogeneização interna e delimitação (*Abgrenzung*) externa, é, segundo o autor, insustentável e perigosa sob a perspectiva normativa³⁸.

Referindo-se à homogeneidade cultural, Waldenfels, no mesmo sentido de Welsch, destaca que a idéia de os indivíduos percorrerem as mesmas fases de desenvolvimento cultural sincronicamente pertence a um esquema que procura reproduzir ou eliminar o estranho/estrangeiro. De acordo com Waldenfels, "a idéia de que exista um desenvolvimento humano de acordo com uma espécie de filogênese, no interior da qual todos os indivíduos percorrem os mesmos estágios, pertence a um esquema que age no sentido de reduzir ou eliminar aquilo que é estranho" (1999: 35).³⁹

Cabe destacar que segundo Wierlacher, uma das funções da cultura alemã em uma abordagem intercultural seria possibilitar o desenvolvimento da outra cultura, bem como a saída do isolamento etnocêntrico. Esta função pode ser associada à visão tradicional de cultura (acima apresentada), uma vez que parte do pressuposto de que a outra cultura se delimitaria em relação à alemã e aprenderia com esta sobre os estágios a serem seguidos para atingir o desenvolvimento cultural.

Pode-se vislumbrar nesta proposta a crença em "uma espécie de filogênese" do desenvolvimento cultural, que no extremo, poderia implicar uma homogeneização dos processos culturais.

A perspectiva do movimento homogêneo, da generalização, é gerada muitas vezes pelas estruturas que detêm o poder e estimulam a percepção do enfoque monocultural, como se os valores e atitudes fossem inerentes ao poder e apenas assimilados pelos outros. Essa escolha é representativa de uma valoração e implica na ausência de outras vozes sociais.

³⁸ O autor destaca que em uma visão moderna de cultura a percepção tradicional se tornou insustentável, pois existem, nas sociedades modernas, múltiplos e diferenciados modos de viver, diferentes culturas, que são multiculturais em si.

³⁹ ["Der Gedanke, es gäbe eine einheitliche Menschheitsentwicklung nach Art einer Phylogenese, innerhalb deren alle Individualitäten dieselben Stadien durchlaufen, gehört bereits zu den Ordnungsschemata, die dazu beitragen, Fremdes zu reduzieren oder zu eliminieren."]

O processo da perda de identidade (ou esta percepção), o medo do estranho/estrangeiro/desconhecido, a desestabilização e a estranheza do não-igual podem gerar um movimento de negação do outro e conduzir a uma perspectiva etnocêntrica auxiliando na assimilação do discurso unitário. De acordo com Siller,

Comunicação intercultural, analogia hermenêutica e mudança histórica desestabilizam a integridade e a estabilidade da própria cultura. O estranho/estrangeiro se torna uma constante ameaça. Etnocentrismo e fundamentalismo subestimam encontro, mudança e história, mas com isto também frustram a comunicação, a capacidade de aprendizagem e a capacidade de desenvolvimento. (2000: 357)⁴⁰

Neste sentido, a percepção da tradição enclausurada em categorias fixas e monolíticas pode representar interesses ideológicos, emblemáticos de uma postura monocultural.⁴¹ Bhabha (1998), em seu livro *O Local da cultura*, indica que a tradição representada na visão homogênea de cultura outorga uma forma parcial de identificação, apontando para o caráter monolítico e fixo destas categorias. O autor entende, ao criticar esta postura cultural, que "não existe verdade política ou social simples a ser apreendida, não há representação unitária, nenhuma hierarquia fixa de valores." (1998: 54).

A homogeneização, a partir de um discurso-mestre elaborado com funções de caráter prescritivo, tem a intenção de produzir uma solidez

⁴⁰ [Interkulturelle Kommunikation, hermeneutische Analogie und geschichtlicher Wandel verunsichern die Integrität und Stabilität des eigenen (Schreier 1997). Das Fremde wird zur ständigen Bedrohung. - Ethnozentrismus und Fundamentalismus unterschätzen (?) Begegnung, Wandel und Geschichte, vereiteln damit aber auch Kommunikation, Lernfähigkeit und Entwicklungsfähigkeit.]

⁴¹ Chauí, no texto *Cultura e Democracia - discurso competente e outras falas*, indica a construção de um discurso unitário elaborado pela elite brasileira, assinalando a postura segregacionista desta que, no entanto, dissimula esta divisão absorvendo a cultura popular a partir de um discurso unitário (construído pela elite) de universalidade abstrata, "de um padrão cultural único como o melhor para todos os membros da sociedade." (Chauí, 1982, p. 40). Esta postura (da elite brasileira) apontada por Chauí pode ser relacionada com o que Welsch denomina, ao focalizar os elementos constitutivos de visão tradicional de cultura, como homogeneização social: a visão de si e do outro é homogeneizada. Essa representação unitária da identidade nacional na construção da memória histórica faz com que muitos percebam estranheza em seu país, pois não se sentem representados pela homogeneização discursiva.

sociológica, evitando o estranhamento, que é constitutivo da alteridade. A percepção monológica da cultura tende a produzir um discurso unitário e refletir uma realidade fechada ou parcial e com fortes tendências ao etnocentrismo.

A idéia da homogeneização do discurso, o fragmento assumindo a representação discursiva do todo e os valores orientados para uma unidade pré-estabelecida conduzem a uma compreensão parcial/falsa, dificultando o diálogo cultural mais amplo.

2.1. Visão etnocêntrica e estereotipada

A partir destas considerações iniciais, julgamos importante focalizar a seguir desdobramentos possíveis na busca de produção de sentido - e interferências – na recepção do texto que envolve a cultura-alvo, ressaltando aspectos relativos a uma visão etnocêntrica e estereotipada.

Uma visão de mundo etnocêntrica ou estereotipada pode produzir graus de estranheza/distanciamento em relação à cultura-alvo. Esta perspectiva pode ser encontrada em diversos elementos (além do texto) presentes no ensino de literatura estrangeira: (a) na formulação didática de questões que envolvem o texto, (b) no encaminhamento didático do professor; (c) na visão de mundo etnocêntrica/estereotipada por parte do leitor. Por ora nos concentraremos no terceiro item.

O etnocentrismo caracteriza-se como uma tendência a considerar as categorias, normas e valores da própria sociedade ou cultura – *tal como o encontramos, em grande parte, na orientação epistemológica de Wierlacher* - como parâmetros aplicáveis às demais. Uma perspectiva etnocêntrica pode gerar uma visão distorcida e parcial ou mesmo assimétrica da cultura-alvo, podendo desencadear um movimento de rejeição a esta.

A atitude etnocêntrica pode explicar a forte tendência ao pensamento unitário (Lewinson,1964). Neste contexto, é emblemático os que têm tal atitude não enxergarem os indivíduos, porém apenas grupos. A diluição do outro/do sujeito, ao ser percebido apenas como grupo, indica a *representação generalizante/homogeneizante* do outro, que caracteriza a visão tradicional de cultura.⁴²

No texto *Studien zum autoritären Charakter*, Adorno (1973) aponta para marcas que expressam também o isolamento e a visão assimétrica determinantes desta perspectiva de encontro, ou melhor, do embate cultural característico do etnocentrismo: a estranheza em relação ao outro grupo, marcada por uma orientação pré-estabelecida. O estranho é visto como inoportuno. Na orientação de sentido em que a postura etnocêntrica está presente, percebe-se com freqüência um entendimento maniqueísta da relação com o outro/estranho, que aponta para delimitações claras dos pares bem/mal, certo/errado e uma disposição para pensar a relação a partir de categorias e esquemas rígidos.

Discutindo apropriadamente esta postura etnocêntrica, Hinderer (1993), no texto “O fantasma do Sr. Não-Entendo – considerações metodológicas para uma ciência intercultural da literatura, entendida como ciência da alteridade”⁴³, ao analisar a recepção cultural de textos literários, questiona a possibilidade de efetivação do diálogo cultural, focalizando a relação do leitor com o estranho/estrangeiro (e o movimento homogeneizador). O autor destaca o perigo de uma visão generalizante como referência axiológica de análise do texto literário, das vivências e experiências da própria cultura, sendo estas apenas transpostas para outra cultura como se esta também se orientasse pelos mesmos valores. O autor indica neste procedimento o perigo de perceber o outro *apenas como variante da própria cultura*.

Entendemos que os grupos alicerçados em uma orientação etnocêntrica estão, sem dúvida, mais inclinados a enxergar outros grupos de uma

⁴²Indicamos, posteriormente, confluências entre a visão tradicional de cultura e o etnocentrismo, embora sejam de esferas e tonalidades diferentes

⁴³“Das Phantom des Herrn Kannitverstan - Methodische Überlegungen zu einer interkulturellen Literaturwissenschaft als Fremdwissenschaft”]

forma estereotipada e estática e a fixar-se nos valores do próprio grupo, dificultando o diálogo cultural e, desta maneira, intensificando o grau de estranheza (distanciamento) em relação à outra cultura.

O ponto de partida para a relação intercultural pode se configurar como uma tendência inicial ao etnocentrismo, quando alguém parte da própria percepção/atitude como correta e efetiva, como aquela que deve ser considerada pelo parceiro da interação. Entretanto, estabelecido este contato inicial, os interlocutores podem convergir para um efetivo diálogo intercultural em que elementos conhecidos propiciem a aproximação.

Em seus textos, Lewinson e Adorno associam o etnocentrismo ao estereótipo e entendem este como uma forma delimitadora de pensamento (ADORNO, 1992: 55). "Estereotipização é uma forma de limitação principalmente em questões sociais e psicológicas"⁴⁴, uma forma de pensar a partir de esquemas pré-concebidos, normalmente fechados.

Para Hansen os estereótipos promovem uma distorção da realidade. "Estereótipos, assim pode ser dito, são julgamentos estandardizados de um grupo – de si próprio ou de outros - que não representam a realidade em nada ou quase nada."(2000: 321-22).⁴⁵

Hansen assinala que a visão estereotipada permite uma aproximação para a comunicação, a partir de conhecimentos coletivos relacionados a um outro grupo ou nação. Quando não se conhece os indivíduos, recorre-se, em caso de dificuldades, a estereótipos, portanto, a avaliações coletivas. Pode-se partir deste conhecimento limitado anterior (avaliações coletivas) para posteriormente seguir substituindo-o (após conhecimento individualizado) por julgamentos individuais (quando se aprofunda o conhecimento do outro/outra cultura).

Como já apontado neste texto, a primeira reação em relação ao outro/outra cultura é normalmente de estranhamento.

⁴⁴["Stereotypie ist eine Form von Beschränkeit besonders in psychologischen und sozialen Fragen".]

3. Estranhamento

Uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças sócio-culturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo. A homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo. Um dos movimentos de unificação interna e delimitação externa é o de negação dos valores e crenças do outro, do estranho, reforçando uma perspectiva etnocêntrica (comum à visão tradicional de cultura).

Um encontro cultural em que os sujeitos se fundamentam nesta visão tradicional de cultura torna inviável o diálogo, pela negação do outro.⁴⁶

A diversidade, e conseqüente diferença cultural certamente provoca algum grau de estranhamento cultural; desse modo, entendemos que um certo grau de estranhamento é constitutivo do encontro cultural. O diálogo, entretanto, só se pode efetivar quando não há a negação do estranho, quando, recorrendo aos sistemas próprios de orientação, os sujeitos buscam aproximações que viabilizam o aprofundamento das relações.

Hansen (2000), no texto “Cultura e Ciências da Cultura – Uma Introdução”⁴⁷ designa os diversos grupos culturais como: *Kollektiv* e *Superkollektiv* e aponta para diversos níveis de estranhamento relacionados aos grupos.

Para o autor, o coletivo (*Kollektiv*) refere-se às marcas de interesses comuns a um grupo, que aproxima seus integrantes. Convém ressaltar que podemos pertencer a diversos grupos: professores, fãs de futebol, protestantes etc. e estar inseridos tanto em culturas diferentes, no sentido de culturas nacionais (interculturais) como intraculturais.

⁴⁵["Stereotype, so konnte man sagen, sind standisierte Urteile eines Kollektives über sich selbst oder über andere, die, das schwingt immer mit, der Wirklichkeit nicht oder nicht ganz entsprechen"].

⁴⁶ Ainda que a negação não seja explícita, a tentativa de apontar as próprias categorias culturais e valores como parâmetros para a outra cultura implica certo grau de negação das categorias e valores desta outra cultura.

⁴⁷ ["Kultur und Kulturwissenschaft - Eine Einführung"]

A denominação *Superkollektiv*, utilizada por Hansen, aproxima-se da chamada *Nationalkultur* (cultura nacional), presente nos estudos da interculturalidade. Conforme Hansen, "o super-coletivo diferencia-se substancialmente de outras formas coletivas" (ibid., 302)⁴⁸, pois possui fronteiras territoriais, instituições jurídicas e políticas próprias, um sistema de ensino próprio, com uma história também única. Os integrantes de uma nação têm uma língua em comum e provavelmente um sentimento nacional em comum (*Nationalgefühl*). Ainda segundo o autor, este super-coletivo é formado por muitos grupos (*Kollektive*) e freqüentemente tem uma conformação própria. "Os artesãos são artesãos alemães, com um *ethos* que encontramos quase só na Alemanha" (HANSEN, 2000: 302).⁴⁹ Obviamente, esta variedade de coletividades gera níveis de estranhamento diversos.

Partindo desta perspectiva de coletividades para ilustrar as dificuldades em compreender o universo cultural do outro/da outra cultura em seus mais diversos aspectos idiossincráticos, parece-nos conveniente analisar o enunciado "O muro de Berlim caiu" como ponto de partida para a reflexão teórica, assinalando possíveis interpretações advindas de universos/contextos sócio-culturais diferentes e que, em diversos grupos, podem gerar estranhamento.

Para um cidadão alemão com pelo menos 20 anos de idade, que conhece a história recente do país (ou mesmo a vivenciou), este enunciado pode evocar a Guerra Fria, o medo, a lembrança de amigos ou familiares e pode evocar uma miríade de outros significados. Naturalmente, nem todos os alemães percebem o enunciado da mesma forma. Alguns podem conceber a queda como um passo fundamental para a liberdade e uma nova e redentora perspectiva econômica, social e política para o país. Para outros, com um posicionamento político e social diferente, o enunciado poderá significar o fim de uma utopia, de um sonho. A produção ou a recepção do enunciado tem seu próprio modo de orientação para a realidade, criando universos específicos de representação.

⁴⁸ ["Das Superkollektiv unterscheidet sich erheblich von anderen Kollektivformen"]

⁴⁹ ["Die Handwerker sind deutsche Handwerker, mit einem Ethos, das man fast nur noch in Deutschland findet"]

A compreensão do mesmo enunciado a partir de grupos e seus universos específicos de representação também pode se dar de maneira diversa. Assim, um jurista pode interpretar a validade jurídica do ato, questionando a sua legalidade. Para um religioso, o enunciado pode evocar questões que remetam a uma intervenção divina, eventualmente, como marca da aproximação do Apocalipse. O historiador com certeza irá buscar as causas do ocorrido na Guerra Fria, na Segunda Grande Guerra etc.

Para um estudante brasileiro ao ler o mesmo enunciado em um livro didático de língua alemã, a compreensão poderá ser bem diferente. Ele poderá simplesmente reagir dizendo que o muro da casa dele também já caiu. O enunciado pode se esvaziar de sentido (e significado cultural), pois o conhecimento e a vivência do aluno tornam o enunciado, de certa maneira, uma abstração (ao se esvaziar o enunciado de seu significado histórico-cultural), o que ocasiona um amplo distanciamento, do qual decorre estranhamento.

A partir deste exemplo, concordamos com Hinderer (1993), quando assinala que em um contato intercultural com tradições que nos parecem estranhas, pode-se conhecer a língua mas, mesmo assim, não compreender as pessoas. Muitas vezes, não entendemos o outro/outra cultura em questões *centrais*. O nosso senso de orientação, as nossas experiências e os nossos valores normais fracassam na tentativa de compreensão (mesmo que de forma parcial) dos enunciados e atitudes do outro/da outra cultura.

Bhabha, autor que elabora comparações entre uma visão tradicional de cultura e uma nova perspectiva (hibridização) cultural, aponta, em seu livro *O Local da Cultura*, para os elementos do cotidiano como potenciais geradores de estranhamento. De acordo com o autor, a sociabilização, a ascensão social, as relações familiares, o tratamento dos idosos, "a agitação em torno de nascimentos, casamentos, questões de família com seus rituais de sobrevivência associados a comida e vestuário(...), detalhes como: onde você pode ou não sentar, como você pode ou não viver, o que você pode ou não aprender, quem você pode ou não amar" (1998: 37) são elementos que podem distanciar (ou

aproximar) de acordo com a visão de mundo, o foco de observação e as marcas sócio-culturais e históricas do interlocutor.

Waldenfels (1999) aponta para a gradação do sentimento de estranheza/distanciamento, indicando, assim como Hansen, que o estranhamento pode ser intracultural ou abranger culturas diferentes. A estranheza aumenta quando o ato cultural se encontra fora do alcance das nossas marcas pré-concebidas (estranheza estrutural). O autor, neste contexto, cita o calendário de festividades, a língua estrangeira não compreendida, o ritual desconhecido ou um sorriso cujo sentido e função nos permanece impenetrável, ou um *Zeitgeist* do passado que não tem representatividade para nós. "O mistério do sorriso remete não só aos fundamentos da vida mas também às diferenças interculturais de expressão" (WALDENFELS, 1999: 36).⁵⁰

Na possível resposta do estudante brasileiro ao enunciado sobre a queda do muro de Berlim, a perspectiva deste pode ser de maior estranhamento, o que descaracteriza a possibilidade do movimento dialético de aproximação/rejeição, pois o objeto da língua-alvo lhe é estranho, não se configurando uma rejeição a partir de um julgamento de valor. Esse aluno sequer pode valorar o enunciado, pois desconhece o conteúdo de sua informação. Para que haja julgamento de valores, parte-se do conhecimento, ainda que parcial.

Dornbusch (1997), em seu trabalho *Um Cânone da Literatura Alemã nos Trópicos*, aborda, entre outras, a questão da impossibilidade dialógica (a qual nos parece muito relevante para este trabalho). "O elemento estranho deve existir num certo grau, subvertendo o sacralizado, focalizando o já conhecido de forma diferente, produzindo distância crítica. Contudo, aquilo que me é **completamente estranho**, no sentido de alheio, não produz empatia, **impossibilitando o diálogo**" (grifos nossos) (DORNBUSCH, 1997: 16).

Neste sentido, pode-se pensar em uma gradação máxima de estranhamento, decorrente do completo desconhecimento. Parece-nos pouco provável que este estudante brasileiro, por exemplo, a partir do processo

⁵⁰ ["Die Rätselhaftigkeit des Lächelns verweist nicht nur auf Lebensgründe, sondern auch auf interkulturellen Ausdrucksdifferenzen"]

hermenêutico, possa ser inserido em uma categoria produtiva face ao texto de língua estrangeira ou que domine elementos suficientes para gerar um acontecimento estético renovador.

A sensação de estranheza/distanciamento é menor quando podemos recorrer mais facilmente aos nossos sistemas de orientação anteriores: normas, valores e elementos concretos das nossas experiências.

Vale ressaltar, por ora, que a questão do estranhamento em relação ao outro, que associamos ao distanciamento, dá-se afinal em certas situações que, entendemos, dificultam a aproximação e compreensão de textos inseridos na outra cultura. Porém, o estranho também pode aproximar, gerar atração. Neste sentido, trabalhamos, para a análise da questão, com a concepção da relação dialética de rejeição/aproximação, no contato de estudantes como leitores de textos literário estrangeiros.

4. Outro vértice cultural

Concordamos com Wierlacher e seu grupo quando apontam para o estranho/estranhamento como essencial na produção de sentido do leitor estrangeiro; porém, como procuramos apontar, encontramos elementos no percurso teórico-prático deste grupo que dificultam esta construção de sentido. De forma resumida, apresentamos estes elementos: um leitor idealizado, o pouco relevo dado ao contexto de produção da obra literária bem como ao contexto histórico-cultural da cultura-alvo, contradição teórica expressa pela expectativa em relação ao leitor e às suas múltiplas leituras em oposição à sua carência de emancipação cultural. Entendemos que tais elementos associam-se a uma práxis que nega as intenções teóricas: falta da práxis intercultural, de diálogos interculturais (no ensino/na pesquisa de literatura); uma visão compensatória de formação cultural, subjugada a uma política econômica; a visão fundamentada em

uma perspectiva tradicional de cultura; e, finalmente, o ponto de partida do diálogo cultural na literatura alemã e não na própria cultura do aprendiz/leitor estrangeiro. A partir de uma reorientação da visão de (inter)cultura, como indicamos brevemente, procuramos apontar para novas possibilidades de compreensão intercultural.

Entendemos que a cultura resulta muito mais de um movimento intracultural e intercultural de estranhamento e aproximação, entre o estável e o dinâmico, o conhecido e o estranho, redesenhando e hibridizando a formação da identidade cultural dos indivíduos.

Autores como Homi Bhabha e Raymond Williams, que discutem a relação entre cultura e modernidade, são substrato para uma concepção cultural que consideramos produtiva para encaminhamento de práticas interculturais. Raymond Williams (1969), autor inglês, reflete no livro *Cultura e Sociedade* sobre a questão da cultura na modernidade destacando o papel da indústria e da democracia (ao se referir à revolução industrial) como determinantes nas mudanças das condições humanas. Vincula a sua concepção de cultura a mudanças e a ações do homem.

Bhabha (1998) aponta para uma concepção cultural identificada com a dinâmica da vida moderna, assinalando a mobilidade das identidades coletivas, além de ressaltar a importância da presença de várias vozes sociais e das histórias heterogêneas de povos em disputa. Se na visão tradicional de cultura os indivíduos procuram criar fronteiras delimitadoras com o estranho/estrangeiro, a perspectiva multicultural e pluridiscursiva concebe o estranhamento e o distanciamento cultural como inerente ao movimento intercultural.

Para Reif Husler (1999), cada ato cultural significa traçar fronteiras. Estas, diferentemente de uma visão tradicional, se caracterizam por sua fluidez. Existe uma flexibilidade das fronteiras que permitem o intercâmbio de elementos culturais. Muitos elementos culturais vão sendo re-elaborados a partir de novas construções de sentido, e as marcas culturais vão sendo constantemente relativizadas, reconfigurando identidades culturais. Existe um dinamismo da

identidade cultural. HALO (2000), apontando para os efeitos da globalização, destaca que as identidades culturais estão em transição, produzindo novas possibilidades de *identificação coletiva*.

A proposta de identidade coletiva proposta por Bhabha parte de um conceito cultural marcado pela mobilidade, diferenciando-se da perspectiva na qual as gerações recebem a cultura demarcada de uma maneira acabada. Neste mesmo sentido, Rieger et al (1999) argumentam que o sujeito precisa do outro para se identificar em sua própria cultura, auxiliando no distanciamento desta. Esta necessidade implica sempre, segundo os autores, um momento de desestabilização da própria cultura e, conseqüentemente, de mobilidade cultural.

Esta desestabilização/mobilidade provocada pelo encontro com o estrangeiro pode produzir uma nova orientação de sentido e normatização, pois, após a fase de estranhamentos e desestabilizações iniciais, não enfocando de uma maneira absoluta o sistema de regras e convenções de uma cultura, mas relativizando-o, propicia terreno fértil para novas construções de sentido, possibilitando, portanto, um distanciamento crítico em relação aos valores considerados óbvios da própria cultura.

Utilizando a clássica imagem do olhar no espelho, Waldenfels (1999), em sua obra *Topografia do Estranho/Estrangeiro – Estudos da Fenomenologia do Estranho/Estrangeiro*⁵¹, mostra que a percepção que temos da própria identidade é fragmentada, "Eu me vejo todavia com o olhar do outro. Uma identidade que se reconfigura, em última análise, através do olhar do outro vai resultar em uma imagem fragmentada. O outro me vê lá, onde o próprio olhar não alcança. Ele me vê assim como eu mesmo não me enxergo"⁵² (WALDENFELS, 1999: 147). O teórico russo Mikhail Bakhtin (1997), em seu texto "Os Estudos literários hoje", aborda a relevância do estudo da vida literária vinculada ao estudo da cultura e, no processo de compreensão, sublinha a importância da exotopia temporal, espacial

⁵¹ [*Topographie des Fremden - Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*]

⁵² ["Ich sehe mich jedoch mit den Augen Anderer. Eine Identität, die sich mit Spiegelungen, letzten Endes im Spiegel des fremden Blick herstellt, wird stets eine gebrochene Identität bleiben. Der Andere sieht mich dort, wo der eigene Blick nicht hinreicht. Er sieht mich so, wie ich mich selbst nie sehe."]

e cultural. "Na cultura a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura" (1997, p.368). Central no desenvolvimento para fundamentação teórica de nosso trabalho é a percepção de que, "formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido". (BAKHTIN, 1997: 368)

Considerando o dinamismo cultural e o estranhamento decorrente da aproximação intercultural (bem como intracultural) presente na recepção da literatura alemã por estudantes brasileiros, parece-nos pertinente apontar os elementos norteadores a que recorreremos para sugerir um encaminhamento para uma melhor compreensão de um texto de língua estrangeira. Nossa reflexão centra-se na leitura do romance *Jakob von Gunten* (1909), de Robert Walser. As possibilidades de aproximação da obra literária de língua estrangeira, pelo viés dos gêneros discursivos, no caso específico o *Bildungsroman*, serão desdobradas no no segundo capítulo.

Fazendo uma analogia com um exemplo apontado por Waldenfels, que indica que mapas e roteiros de viagens diminuiriam o efeito de estranhamento em terras estrangeiras, indicamos que os gêneros discursivos e os fatores extraliterários podem facilitar a compreensão da obra escrita em um universo cultural e histórico distante. Dois autores apontam nesta direção.

Dornbusch indica as necessidades específicas do público-alvo (o estudante brasileiro) e propõe a utilização de um novo cânone – mantendo as especificidades das culturas brasileira e alemã - que englobaria as obras de autores da literatura brasileira. A autora destaca algumas obras que raramente freqüentam as listas canônicas nos currículos de literatura alemã no Brasil e as divide em diversas vertentes (dos quais citamos algumas). Vale um pequeno excerto (destaco alguns exemplos):

recepção por artistas brasileiros:

- a) Reescrituras: Bertolt Brecht: *Die Dreigroschenoper* – Chico Buarque/Rui Guerra: *A Ópera do Malandro* (peça, música/filme)
Equivalências formais: Heinrich von Kleist – Machado de Assis
Equivalências temáticas: Goethe: *Faust I* – Guimarães Rosa, *Veredas*;
- b) Elementos imagológicos
Hans Staden: *Reise nach Brasilien*, Stefan Zweig: *Brasilien, ein Land der Zukunft*. (Dornbusch, 1997, p. 140)

Ndong (1993) aponta para uma reorientação epistemológica na área da Germanística intercultural, destacando a necessidade da presença, nos currículos dos estudantes, de autores do universo cultural destes. O autor enfatiza a relevância da experiência do estudante em relação à própria literatura como auxiliadora, pois aprimoraria, a partir de seu próprio universo de referências sociais e literárias, o olhar estrangeiro em face da literatura alemã. Como mencionado (cf. Franceschini), existem poucas publicações orientadas para a efetiva práxis do exercício intercultural, Ndong, respondendo a esta carência, propõe em seu percurso teórico-prático analisar a representação da figura paterna em três romances africanos (partindo do universo literário e sócio-cultural africano), para posterior análise da representação da figura paterna em três romances alemães, efetivando, assim um diálogo intercultural. Ndong propõe justapor a representação da figura paterna em três romances da literatura africana à representação da figura paterna em três romances alemães. Para o autor africano, a interpretação dos textos nas duas culturas seria o suficiente, pois estes textos dialogariam entre si, sem que houvesse propostas de mediações (pedagógicas); os estudantes/leitores avançariam nas construções de sentido do texto alemão a partir da interpretação das obras africanas.

Dornbusch e Ndong enfatizam a presença de autores da literatura do estudante/leitor. Ndong, numa reconfiguração epistemológica, propõe como orientação hermenêutica e didática do estudante partir da análise dos romances produzidos na própria cultura, no caso, romances africanos.

Consideramos a proposta dos trabalhos com os textos nas duas culturas um avanço considerável, nos afastamos, porém, do autor na proposição didática para o diálogo intercultural. Entendemos que não basta, sem

encaminhamento de aproximações pedagógicas, justapor obras de culturas diferentes para auxiliar na compreensão da obras literárias.

Assim, propomos, a partir da concepção de gêneros de discurso de M. Bakhtin, aproximações pedagógicas via elementos do contexto extraverbal, estrutura composicional e unidades temáticas (como especificaremos no próximo capítulo) que, acreditamos possibilitará uma mediação cultural para a efetivação do diálogo intercultural.

A proposta é partir do universo histórico-cultural e literário que está mais próximo ao universo do experiência do estudante, concebendo este prisma como uma possibilidade de aprofundamento do olhar sobre a própria identidade e também com possibilidades de perceber os textos da literatura alemã com novo potencial interpretativo.

O delineamento da proposta em relação aos gêneros será objeto de apresentação e análise no próximo capítulo, e no qual nos servimos das teorias de M. Bakhtin. Os fatores extraverbais, a estrutura composicional e a(s) unidade(s) temática(s) merecerão uma reflexão mais ampla no capítulo três.

Capítulo II

Círculo de Bakhtin⁵³ e a interculturalidade

Apontamos, no último tópico do capítulo anterior, a possibilidade de, apoiados em uma perspectiva multicultural e pluridiscursiva, concebermos novos elementos na discussão da interculturalidade.

Neste sentido, completando a proposta de diálogo cultural de Ndong e Dornbusch bem como as aproximações realizadas por Rieger et al (1999), parece-nos fundamental a concepção de linguagem desenvolvida por Bakhtin.

Convém destacar que neste capítulo, na primeira parte, apresentamos elementos da concepção teórica bakhtiniana que dialogam com e aprofundam questões do primeiro capítulo, e, na segunda parte, a partir destes pressupostos teóricos, voltamo-nos mais para questões da práxis pedagógica.

1. Aspectos centrais do pensamento do círculo de Bakhtin

⁵³Cumpramos indicar que as obras que utilizamos no percurso teórico central deste capítulo fazem parte do Círculo de Bakhtin. Este Círculo era composto por um grupo de estudiosos de áreas diversas (discussões filosóficas - filosofia da linguagem -, culturais e religiosas). Participaram deste grupo, entre outros, Volochinov e Metvedev e, é claro, Bakhtin. Convém ressaltar que não é objeto deste trabalho discutir as diferenças teóricas ou de estilo entre os autores deste Círculo. Para tal reflexão, ver Tezza (2003): *Entre a prosa e a poesia : Bakhtin e o formalismo russo*. No presente trabalho, nos baseamos no levantamento elaborado por Tezza. Dos textos utilizados neste trabalho, dois são de autoria de Volochinov: *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) e o ensaio *Discurso na vida e discurso na arte* (1926). De acordo com Tezza, nestes dois trabalhos transparece com certa nitidez (à exceção de uma diferença de estilo) a proximidade teórica com os pressupostos de Bakhtin. Os seguintes livros são efetivamente da autoria de Bakhtin: *Problemas da poética de Dostoiévski*, *Estética da Criação Verbal* e *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*.

Entendemos que cultura e linguagem não podem ser dissociados, pois as palavras já vêm carregadas pelas marcas sócio-culturais de uma família, um grupo, uma nação. A visão de mundo de um grupo também não pode ser separada do contexto histórico que gerou determinado universo de valores, para não correr o risco de se tornar uma abstração.

Partimos da percepção bakhtiniana de linguagem - de natureza dialógica - e da visão de mundo inerentes a esta perspectiva teórica,⁵⁴ assinalando sua relevância para este trabalho e associando-a aos pressupostos da interculturalidade.

Cumprido destacar que a questão da alteridade, a figura do outro, presente no desenvolvimento teórico de Bakhtin, será o pano de fundo a sustentar o diálogo que propomos entre Bakhtin e a interculturalidade. Importante, ainda, ressaltar que Bakhtin, na construção de seu arcabouço teórico, exclui a perspectiva do absoluto, rejeitando o estático e fechado, noções fundamentais, associadas à perspectiva tradicional de cultura. Como componentes fundamentais que nos permitem associar a concepção de linguagem de Bakhtin aos estudos da interculturalidade, destacamos os seguintes conceitos: o signo e o sinal, o enunciado (e sua natureza dialógica), a alteridade, a história, o plurilingüismo (heteroglossia), as construções híbridas, a exotopia e os gêneros do discurso.

O autor dedicou-se de maneira mais ampla aos estudos literários, estes, porém, sempre em diálogo com a (filosofia da) linguagem e seus diversos gêneros. A preocupação com a questão ética – pelo posicionamento e responsabilidade únicos que temos na contemplação do outro – interligada com elementos composicionais (gêneros discursivos) perpassa toda a obra do autor.

A concepção dialógica da linguagem formulada por Bakhtin está presente em toda sua obra. Segundo o autor, “As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a

⁵⁴ No desenvolvimento deste capítulo, não trabalhamos apenas com os textos de Bakhtin, utilizamos também textos de diversos autores que fizeram a exegese do pensamento bakhtiniano. Na introdução, utilizamos citações de diversos autores que fazem uma síntese de aspectos teóricos fundamentais do pensamento bakhtiniano, para, posteriormente, dialogarmos mais diretamente com os textos de Bakhtin.

linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.” (1981: 34).

Alguns leitores de Bakhtin entendem o dialogismo como uma categoria lingüístico-literária, entretanto tal compreensão parece reduzir a amplitude deste conceito. Por esta razão, concordamos com a seguinte afirmação de Faraco, no texto “O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica”:

preferimos nos incluir entre aqueles que entendem o dialogismo como *Weltanschauung*, como um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural (...) que pensa a cultura como um vasto e complexo universo de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob o divórcio homem/linguagem) cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas *locus* dinâmico do encontro dialógico do externo e interno, se constrói e se desenvolve alimentando-se de signos sociais,...) (2001: 118)."

Tezza, na mesma direção, indica que a concepção de linguagem do autor russo "pressupõe também uma concepção de homem e de mundo" (1996: 277). Ainda segundo Tezza, "A natureza dialógica da linguagem, na visão de mundo de Bakhtin, impregna todas as suas realizações - no universo bakhtiniano, nenhuma voz fala jamais sozinha" (ibid. 283). O outro está sempre presente, tanto no plano estético (gênero literário), no acabamento que o autor-criador dá ao seu herói com o seu excedente de visão (que detalharemos posteriormente no trabalho), quanto na vida. Na esfera da comunicação, minha palavra precisa do outro para existir. "O autor dá ao herói o que é inacessível ao próprio herói: sua imagem externa. **Isto é, para fazer paralelo na própria vida**⁵⁵: O autor é para o herói, o que o outro é para mim; é o ponto de vista do outro que me dá acabamento" (TEZZA, 1996: 283).

Entendemos que a formação da visão de mundo, dá-se no movimento duplo de aproximação/distanciamento do outro e na natureza dialógica da linguagem. A percepção do outro está presente na nossa fala, às vezes de

maneira bem concreta quando o citamos; outras vezes, estas falas encontram-se diluídas (intencionalmente ou não) na nossa elaboração discursiva. Para Castro, “É comum, na fala de todo dia, nos surpreendermos por perceber que usamos falas e entonações de outras pessoas - um amigo, um pai, um pensador, um artista, um antigo professor etc.” (2001: 45).

Faraco enfatiza que a perspectiva bakhtiniana dialoga com a história (numa percepção da grande temporalidade) e ressalta a vinculação desta concepção com a cultura.

Para Bakhtin, (...) a consciência individual se constrói na interação e o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual, esta é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, isto é, produzindo texto e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já-dito (...), já que Bakhtin entende o mundo da cultura como um grande e infinito diálogo (2001: 32).

É importante indicar que as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais de sujeitos localizados historicamente; por esta razão, ao analisar a relação das ciências humanas com o texto (entendido como fonte nas pesquisas), Faraco destaca que "atrás do texto há sempre um sujeito, uma visão de mundo, um universo de valores com que se interage." (ibid., 33)

Para Bakhtin (1997), a alteridade é a condição de identidade. O outro me completa. No texto “Os estudos literários hoje”, o autor indica a importância da exotopia cultural na introdução de elementos novos na construção de sentido da própria cultura.

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão, a cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura (e não se entrega em toda sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o

⁵⁵ Grifo nosso.

caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. (1997: 368)

No eixo central da investigação bakhtiniana estão, como visto, a natureza dialógica da linguagem e uma pressuposição do outro como referência, como contraponto e como elemento essencial que, a partir de sua postura exotópica (nos enxergar de fora), nos concebe de uma maneira que nos é impossível individualmente.

Neste sentido, a visão de cultura não está vinculada a um discurso unitário, que flui de forma homogênea (e sem conflitos), porém é vista como ponto de encontro de opiniões contraditórias (as mais diversas vozes sociais). Ao movimento das forças que buscam centralizar o discurso (no trabalho, o discurso cultural) contrapõem-se forças discursivas/culturais descentralizadoras (plurilingüismo social): “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 1988: 82).

2. Círculo de Bakhtin e possíveis interfaces com a interculturalidade⁵⁶

Para Volochinov, do Círculo de Bakhtin, o signo (assim como o enunciado) é de natureza social e ideológica, diferentemente do conceito de sinal. Neste, o autor aponta o sentido abstrato, sistêmico e monológico e, naquele, a orientação dialógica (da linguagem). O signo pode refletir e refratar realidades distintas, estando inserido nos mais diversos contextos a partir de focos de observação distintos. Para o autor russo, "os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, (...) seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem"(1992: 35). E, ainda segundo o autor, "Ele pode

⁵⁶ À maneira de diversos autores que discutem a interculturalidade, intercalamos exemplos no processo de elaboração do texto, pois os consideramos fundamentais para a compreensão da questão do diálogo cultural.

distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc" (1992: 32). Conforme Volochinov, "as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece" (1992: 44).

Nesse sentido, o enunciado "O muro de Berlim caiu!", apresentado no capítulo anterior, pode refletir e refratar realidades distintas produzindo, como visto, julgamentos de valor variados, consubstanciando a relação valorativa com o enunciado, ou ainda, como mencionado no primeiro capítulo, provocando as dificuldades em compreender o universo cultural do outro em seus mais diversos aspectos idiossincráticos (no caso do estudante apontado no primeiro capítulo, evidenciam-se dificuldades interculturais).

Volochinov (1976), em seu ensaio "Discurso na vida e discurso na arte",⁵⁷ faz uma análise do discurso verbal e da relação deste com o contexto extraverbal (presumido). A compreensão do enunciado concreto dá-se, segundo o autor, pela conjunção da parte verbalizada e da parte presumida (extraverbal), indicando que, nesta orientação de linguagem, o enunciado (a língua) está intrinsecamente ligado à vida. Para Volochinov, o discurso verbal é claramente não autosuficiente. Este depende do contexto extraverbal que lhe dá sustentação e significado.

O autor afirma que o presumido (o não-dito expresso no dito) é constituído em um determinado contexto sócio-cultural que lhe determina as marcas específicas de representação, as quais organizam o comportamento e as ações dos representantes de um grupo. Para esclarecer a questão, dá-nos um exemplo que, posteriormente, nos será bastante útil para a compreensão da discussão sobre a interculturalidade: "Duas pessoas estão sentadas numa sala. Estão ambas em silêncio. Então, uma delas diz 'Bem'. A outra não responde" (VOLOCHINOV, 1976: 4). Essa "conversação", para nós que não estamos presentes,

⁵⁷ Este texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título "Slovo v zhizni i slovo v poesie", na Revista Zvezda nº 6, e assinado por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Cristovão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa ("Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics"), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*. New York, Academic Press, 1976.

é incompreensível, pois tomado isoladamente, o enunciado “Bem” é ininteligível.

58

Para o autor, “por mais sutilmente que se definam os fatores fonéticos, morfológicos e semânticos da palavra ‘Bem’, não se avançará um simples passo para o entendimento do sentido total do colóquio” (ibid., 4). Mesmo que conheçamos a entonação – que revela indignação e reprovação com um toque de humor –, não teremos o “significado do todo”. Falta-nos a compreensão do contexto extraverbal, pois “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente” (VOLOCHINOV, 1976: 4).

Três fatores, segundo o autor, compõem o contexto extraverbal do discurso em questão: 1) o horizonte espacial, no exemplo: a sala, o sofá e a janela, pela qual os interlocutores vêem que está começando a nevar; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores – é maio e ambos sabem que a primavera já está chegando; e, 3) a avaliação comum dos interlocutores – ambos estavam cansados do inverno prolongado e aguardavam ansiosamente a primavera.

O enunciado – como percebemos – depende do contexto extraverbal e é este que dá sustentação e significado ao enunciado. Uma pessoa que desconheça o contexto pragmático não compreenderá o sentido da “conversação”. Para o autor, não se constrói o extraverbal (a parte presumida) individualmente, mas socialmente. “Não o que eu conheço, quero e amo, mas o que nós conhecemos, queremos e amamos. Dependemos do outro” (ibid., 5).

A parte presumida pode conectar duas pessoas, uma classe social, uma família e uma nação. A variação do que é presumido pode se dar tanto no espaço quanto no tempo. No exemplo, o espaço é estreito – uma sala – e o tempo é muito curto. “Onde o campo de alcance é mais amplo, o enunciado pode agir

⁵⁸ O exemplo que Volochinov nos dá também já foi apresentado na nossa dissertação, *Mediação cultural, Abordagem comunicativa e ensino de Língua Estrangeira: O Conceito Lingüístico de Bakhtin e os Pressupostos da Interculturalidade*, porém o consideramos fundamental para o desenvolvimento deste trabalho e, por esta razão, o reapresentamos.

apenas se sustentando em fatores constantes e estáveis ⁵⁹da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais” (ibid., 6).

Segundo Volochinov, no mesmo ensaio, "as marcas estão na carne e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão, não necessitam de uma formulação verbal especial" (ibid., 6).

No entanto, não bastou esse aspecto de fundamentação lingüístico-sociológica, que deve, no evento artístico (no nosso caso, literatura), ser acrescido de elementos estéticos. Seddiki, germanista argeliano, aponta, no texto “Abmilderung bestehender Hindernisse beim Lesen fremdkultureller Texte”, as dificuldades na compreensão de um texto de cultura estranha/estrangeira esclarecendo, assim como Bakhtin, que o conhecimento lingüístico (discurso verbal) não é suficiente para compreensão intercultural (no mesmo sentido de orientação apontada neste trabalho). O autor apresenta um exemplo que ilustra este posicionamento. Segundo Seddiki, se um alemão⁶⁰disser a alguém que vai ligar amanhã, ele provavelmente o fará. Por outro lado, se um mexicano também se utilizar do mesmo enunciado, ele provavelmente não ligará nos próximos dias ou semanas, ou mesmo jamais ligará. Este exemplo, transportado para a realidade brasileira (mais próxima da realidade mexicana), pode nos auxiliar a entender elementos e categorias da concepção bakhtiniana de linguagem. Para análise do exemplo, são fundamentais algumas idéias do universo axiológico bakhtiniano.

No texto “Discurso no Romance”, o autor indica que “(...)para a apreciação cotidiana, e para adivinhar o significado verdadeiro das palavras do outro, é decisivo saber-se quem fala e em que precisas circunstâncias” (1988: 141). Em outras palavras, é fundamental – para uma compreensão efetiva, além

⁵⁹ Os fatores *constantes e estáveis* apontados por Volochinov, ao destacar o campo de alcance mais amplo, podem ser relacionados com a *normalidade e estabilidade/segurança* indicada por Klaus Hansen (2000), quando este focaliza elementos que fundamentem a concepção cultural.

⁶⁰ Ao nos referirmos, de uma maneira simplificada, a *um cidadão alemão/brasileiro* fazemo-lo a partir de uma percepção multicultural (intra-intercultural). A simplificação, aqui, tem fins didáticos.

da compreensão lingüística – a caracterização do contexto e a definição de quem é o interlocutor (ou, como encontramos em algumas traduções, o destinatário).

Uma palavra deriva de vários indivíduos em contextos diferentes e de manifestadas intenções geradas em momento histórico-cultural específico. Os nossos enunciados - como visto - estão repletos de enunciados dos outros, os quais recebemos já com uma intenção de sentido e os impregnamos com nossa tonalidade valorativa e expressividade. Esta orientação dialógica da linguagem está intrinsecamente associada à questão denominada por Bakhtin de plurilingüismo (ou, em traduções mais recentes, heteroglossia). Para o autor, "são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas." (BAKHTIN, 1988: 99).

Os enunciados, na perspectiva bakhtiniana, são construídos historicamente, são axiologicamente orientados e, neste sentido, indissolúvelmente ligados a visões de mundo. "Todo enunciado encontra o objeto para o qual está voltado, envolvido por sua névoa escura, ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele" (1988: 86).

O momento histórico, o contexto sócio-cultural, os elos com o cotidiano (familiares, amigos, colegas, conhecidos) que acompanham a nossa vida, a criação artística e o conhecimento científico estão presentes na produção e na recepção dos sentidos do enunciado.

Não recebemos, portanto, a palavra como neutra, mas já orientada para um sentido por acentos valorativos. Bakhtin destaca, no texto *O Discurso no Romance*, que o enunciado é uma arena na qual atuam diversas vozes. "No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo." A compreensão do enunciado, como vimos, já vem permeada por diversas vozes anteriores, "o objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações"(ibid., 86).

Se trouxermos esta perspectiva bakhtiniana para a esfera intercultural, as leituras do enunciado acima poderão ser diversas. Como afirmamos anteriormente, é fundamental conhecermos o contexto do enunciado, indicando

que a escolha verbal é axiologicamente orientada e associada ao tema e ao papel social exercido pelo destinatário (convém ressaltar que muitas vezes as análises prescindem deste elemento, que é fundamental para a construção da significação do enunciado).

Retomando o exemplo, se um cidadão brasileiro disser a um interlocutor “amanhã te ligo” (em um diálogo cotidiano informal), este pode realizar diversas interpretações, orientado pela compreensão que tem da atitude valorativa do locutor em direção ao objeto (e ao interlocutor), presumindo a presença direta ou indireta de diferentes vozes sociais no enunciado (momento verbal). Inicialmente, se o interlocutor for alguém que o locutor já não encontra há tempos, e existe um encontro casual (rua, shopping etc), este pode apenas estar tentando terminar amavelmente o diálogo⁶¹.

Parece-nos que a questão, no entanto, é um pouco mais complexa. As vozes sociais citadas acima, os discursos e os pontos de vista diferentes que atuaram e atuam no campo axiológico deste enunciado (plurilinguismo social) podem demandar outros elementos para a compreensão do mesmo. Entre as vozes sociais presentes na produção discursiva do locutor poderá estar a voz da igreja com o discurso da moral (pecado), indicando que não se deve prometer aquilo que não se pretende cumprir posteriormente. Talvez o enunciado possa estar perpassado por uma fábula com final moralizante, mostrando que cumprir por completo aquilo que foi combinado traz como recompensa a felicidade. Ainda, pode estar presente também o discurso familiar, enunciado principalmente por “aquela” tia, mencionando pessoas que não são confiáveis, pois falam uma coisa, porém fazem outra.

⁶¹ Holanda (1995), no livro *Raízes do Brasil*, aborda a questão da necessidade brasileira de mediar as mais diversas questões por uma ética de fundo emotivo. Menciona o “horror às distâncias” e o desejo de estabelecer intimidade (1995, 148-149). “O desconhecimento de qualquer forma de convívio que não seja ditada por uma ética de fundo emotivo representa um aspecto da vida brasileira que raros estrangeiros chegam a penetrar com facilidade” (ibid., p.148). Porém, para o autor, esta polidez/cortesia, muitas vezes, é uma defesa ante a sociedade. De acordo com o autor, “Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções” (ibid., p. 147)

O locutor constrói seu enunciado partindo de um conjunto de enunciados anteriores no qual feixes ideológicos se entrecruzam e geram novos enunciados.

Em todo enunciado, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas com graus diferentes de alteridade. Se o interlocutor compreender as marcas culturais presentes no enunciado (sabendo, por exemplo, que o locutor não possui o número do seu telefone), ele poderá responder “tá legal”, e, posteriormente, cada um seguirá o seu caminho sem que haja um estranhamento (cultural) pela atitude, pois o interlocutor compreende a “senha cultural” construída em um contexto sócio-cultural e histórico específico (brasileiro), evidenciando os fatores constantes e estáveis,⁶² que sustentam e dão significado ao enunciado. Para Bakhtin, como apontado anteriormente, todo o significado lingüístico é conhecido sobre o fundo de opiniões contraditórias.

Retomando o exemplo citado por Seddiki (op. cit.) e recontextualizando-o, o falante alemão pode concebê-lo (“te ligo amanhã”) com outra expressividade⁶³. Ele poderá produzir este enunciado de modo ambíguo. Se este cidadão alemão já teve um contato com a cultura brasileira e reconhece algumas marcas desta, porém ainda com um certo grau de estranheza e distanciamento e não com a segurança que lhe permite o aprofundamento de sentido, ele poderá repetir o enunciado do exemplo, recorrendo a um duplo universo de compreensão. Como alemão, poderá considerar ser imprescindível ligar efetivamente no outro dia, mas ao mesmo tempo desconfiará, com a experiência do universo cultural brasileiro, que talvez não seja tão necessário efetuar a ligação. A experiência da percepção calcada numa ambigüidade interpretativa é recorrente no ensino de língua e literatura estrangeira. Bakhtin categoriza esta orientação ambígua como *construções híbridas*. Essa ambigüidade torna-se potencializada quando somos confrontados com criações estéticas subjetivas (textos literários).

Rieger et al (1999), no prefácio do texto “Interkulturalität: Zwischen Inszenierung und Archiv”, indicam que esta categoria (em um percurso literário-

⁶² Para Hansen, os fatores que geram a estabilidade/segurança cultural.

⁶³ Seddiki aponta que um cidadão alemão pode proferir em espanhol “Te hablo mañana”, mas a valoração do conteúdo se dará em “alemão”.

lingüístico) do pensamento bakhtiniano tornou-se produtiva para a interculturalidadena fase pós-colonial⁶⁴,por colocar em conflito duas vozes sociais no mesmo enunciado: a do colonizado e a do colonizador. Os autores esclarecem que a categoria do hibridismo se concentra na fronteira entre duas vozes. Esta categoria que os autores citados focalizaram em Bakhtin é de central importância para nosso trabalho. Vale a definição de construção híbrida do autor russo:

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão de vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, freqüentemente nos limites de uma proposição simples, freqüentemente também um mesmo discurso pertence também simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons. (1988: 110)

O enunciado, no exemplo citado (“te ligo amanhã!”), vive na fronteira entre sua cultura materna e a outra cultura. Este território que comporta ambigüidade discursiva e cultural está inserido em um contexto do dito e do não-dito (extraverbal).

Rieger et al – além de citarem Bakhtin - citam Bhabha, ao apresentarem a categoria da construção híbrida, principalmente a oposição das duas vozes sociais, a do colonizado e a do colonizador. Bhabha (1998), no citado livro *O Local da Cultura*, também aborda a questão do hibridismo no campo cultural associando-o ao discurso, principalmente no aspecto da construção da identidade de uma nação, via narrativas. O autor, criticando a visão tradicional de cultura, aponta o hibridismo cultural como lugar de aplicação – via entre-lugar – de transformações sócio-culturais.

⁶⁴ Cumpre indicar que, no debate pós-colonial (cf. Rieger et al, p. 12), o “hibridismo bakhtiniano” foi

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo. (BHABHA, 1998: 67)

Para o autor, é neste entre-lugar (interstício) com fronteiras ambivalentes com a atuação de outras vozes sócio-culturais que surge o contraponto aos “traços culturais ou étnicos pré-estabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição”. (BHABHA, 1998: 20). Para Bhabha, os hibridismos culturais acontecem a partir da inserção de novos elementos histórico-culturais. De acordo com o autor, “O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* do passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural” (1998: 27). Este novo, no “entre-lugar”, reconfiguraria as fronteiras ambivalentes culturais.

Retomando novamente o exemplo, se um cidadão brasileiro disser a seu interlocutor alemão “te ligo amanhã” e este responder sorrindo ironicamente “passa lá em casa para um cafezinho”, pois compreendeu o sentido mais profundo das marcas sócio-culturais brasileiras presentes no enunciado, esvazia-o do estranhamento (estrangeiro) cultural dando ao interlocutor brasileiro, a partir de sua perspectiva exotópica, um acabamento, remodelando desta maneira as fronteiras culturais.

2.1 Exotopia

A discussão que envolve a exotopia como categoria do pensamento bakhtiniano está presente principalmente no texto *O Autor e o Herói (1987)*. Convém apontar que esta categoria não pode ser dissociada de outros elementos

transposto para o *campo cultural*.

do universo bakhtiniano, como o plurilingüismo social - as outras vozes sociais presentes na nossa formação e que nos constituem –, o presumido (extra verbal) e a natureza dialógica da linguagem. A exotopia, “o estar do lado de fora”, o não coincidir com o outro, constitui uma questão fundamental na reflexão que envolve a alteridade intercultural, “o estar do lado de fora cultural”.

A reflexão sobre a criação literária a partir da qual o autor desenvolve o conceito de exotopia, está presente em boa parte da obra de Bakhtin e, muitas vezes, é ponto de partida para discussões que envolvem a filosofia da linguagem, a ética, teoria da comunicação e o diálogo cultural. Como em outros textos bakhtinianos, existe um diálogo entre o universo artístico e a vida extra-literária, pois Bakhtin vai estabelecendo analogias, diferenças e interdependências entre estes campos no desenvolvimento epistemológico de sua obra (da relação com a esfera cultural).

Para o autor, um dos elementos fundamentais da exotopia é o *excedente de visão*. Conforme Bakhtin, “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (1997: 43). Um dos observadores percebe, obviamente, no *outro*, a partir do seu excedente de visão, coisas que só ele pode perceber – pelo lugar que é o único a ocupar (e pelo sentido único) – e que são inacessíveis ao outro (outra cultura). Ainda de acordo com o autor, “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 1997: 44).

Bakhtin postula neste processo dialógico a efetivação da empatia: “ver o mundo através dos valores do outro”, percebendo coisas que só são acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento e o do outro. Quando Bakhtin se refere a esta perspectiva exotópica na vida, ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que este *outro* vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes: “é preferível que

ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida.” (ibid., 103).

Importante indicar que esta *incompletude a priori* - conforme denominação de Tezza (2003) - que vive da falta substancial, com relação *ao tempo, ao espaço e aos significados*, só pode ser completada pelo olhar do outro. A percepção, o foco avaliativo, o ponto de observação valorativo-emotivo do outro impregnam a nossa visão de mundo nas primeiras experiências que temos na vida e nos oferecem parâmetros para a construção da nossa *Weltanschauung*. Segundo Bakhtin, "a criança começa a ver-se, pela primeira vez, pelos olhos da mãe, é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma, como que acariciando na primeira palavra que expressa a si mesma;..." (1997: 68).⁶⁵

Bornebusch aborda a teoria estético-literária de Bakhtin e destaca a perspectiva exotópica do outro na nossa formação. “O que completa a nossa consciência de nós mesmos, a nossa percepção sobre nós mesmos é a visão que o outro tem de nós, aquilo que ficamos sabendo através do outro sobre nós e aquilo que presumimos que o outro pense a nosso respeito” (2002: 102).

Para Bakhtin, esta orientação axiológica do *outro* nos acompanha pela vida.⁶⁶ O outro vai imprimindo uma orientação axiológica nas palavras e atitudes e vai nos completando, como apontado anteriormente, já nas primeiras experiências.

Os extremos da vida - o nascimento e a morte - não pertencem a nós, porém ao outro, que de fora os revela, e lhes pode dar acabamento com sua perspectiva de exotopia. "Quando nascemos, esses mundos de representação já

⁶⁵ Waldenfels, no livro *Topographie des Fremden*, na discussão sobre o estranho/estrangeiro, traça um paralelo entre o fenômeno de transição cultural, e o movimento sincrético de uma criança, "(...) uma vez que a criança, em suas introjeções e projeções, assim como em sua participação e repetição mimética, desde o início participa dos desejos e anseios de outros, nascendo para um mundo de símbolos, antes mesmo de ter consciência de si e se distanciar dos outros, adquire identidade própria a partir de uma identificação com outros (...)" (1999: 69). ["(...) da das Kind in seinen Introjektionen und Projektionen sowie in seinem mimetischen Nachtun um Mittun von vorneherein an den Wünschen und Vorstellungen Anderer partizipiert und in eine Welt der Symbole hineingeboren wird, bevor es sich auf sich selbst besinnt und von anderen Abstand nimmt. Die eigene Identität wird gewonnen durch eine Identifizierung mit Anderen (...).]

⁶⁶ No universo de Bakhtin (cf. Tezza\; 208), a consciência de uma consciência está presente em cada palavra viva.

existem, o outro já construiu para nós e é, agora, na minha relação com esse outro, com os outros, que o meu mundo semiótico vai ser construído" (CASTRO: 1997: 104). Castro complementa, na mesma direção:

Estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, sobre os valores do outro. Nesse sentido, minha exotopia, meu excedente de visão tem necessariamente que desenvolver o contínuo exercício de captar das palavras do outro a sua essência epistemológica; seu ponto de observação valorativo do mundo, seu mirante (ibid., 109).

Nesse sentido, um exemplo desta captação da essência epistemológica do outro (via exotopia) é a resposta irônica ("passa lá em casa para um cafezinho") do falante alemão diante do enunciado "te ligo amanhã" proferido pelo falante brasileiro. Cumpre ressaltar que na vida este *acabamento* - a partir de uma orientação dialógica - é fragmentado e se processa de maneira contínua.

Waldenfels, em sua obra *Topografia do estranho(estrangeiro) – Estudo para a fenomenologia do estranho*⁶⁷, embora não dialogando diretamente com Bakhtin, assinala a importância da exotopia e destaca – como já indicamos no capítulo anterior - a perspectiva fragmentada com a qual percebemos a própria identidade. "O outro me vê, onde o próprio olhar não alcança. Ele me vê assim como eu mesmo não me vejo" (1999: 147).⁶⁸

Se na vida o *acabamento* que damos ao outro é fragmentado, na obra de arte – no evento estético – o *acabamento* é uma reação ao todo. Na arte literária, a consciência do autor engloba a totalidade do herói. O autor, segundo Bakhtin, com seu excedente de visão provoca uma tensão valorativa – pois os centros de valores não são coincidentes. Vale a citação:

⁶⁷ [*Topographie des Fremden Studien zur Phänomenologie des Fremden*]

⁶⁸ ["Der Andere sieht mich dort, wo der eigene Blick nicht hinreicht. Er sieht mich so, wie ich mich selbst nie sehe."]

Este todo que assegura o acabamento ao herói não poderia, por princípio, ser nos dado de dentro do herói (...) esse todo lhe vem (...) de outra consciência atuante, da consciência criadora do autor. A consciência do autor é a consciência de uma consciência, ou seja, é uma consciência que engloba e acaba a consciência do herói e do seu mundo, que engloba e acaba a consciência do herói por intermédio do que, por princípio, é transcendente a essa consciência e que, imanente a falsearia. O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo dos heróis e do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra. (BAKHTIN, 1998: 32)

De acordo com Bakhtin, o acabamento é garantido pela distância entre o autor e o herói. Para a elaboração do evento estético, o autor encontra-se em um momento posterior “não só no tempo” (temporalmente fora da vivência do herói), mas também em um momento posterior no sentido (o autor é transcendente no tempo, espaço e valores). O autor precisa se distanciar para contemplar e elaborar o acabamento estético do herói, pois quando os dois se fundem não existe exotopia, mas, como já indicado anteriormente, ocorre uma duplicação dos centros de valores, não existindo, portanto, uma forma estética acabada. De acordo com Bakhtin, “o herói não faz seu próprio acabamento” (p. 202).

Se por um lado não se pode fazer uma transposição automática da relação entre o *outro* na vida extra-literária e a alteridade no universo cultural (literário), por outro existem elementos em comum, com destaque para a exotopia (e o distanciamento valorativo). De acordo com Bakhtin, “formulamos a uma

cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava” (1997: 368). Se apenas nos transpusermos para a outra cultura para a compreensão desta (empatia) e não retornarmos para elaboração de uma síntese, poderemos estar apenas produzindo uma duplicação desta cultura.

O discurso unitário e da homogeneização a partir de uma visão particular⁶⁹ esvazia a perspectiva exotópica e a natureza dialógica do encontro cultural. Segundo Tezza, “Um discurso de conteúdo caridoso, piedoso, gentil e bondoso em cada estrato, palavra ou entonação pode ser radicalmente totalitário, na medida em que o momento verbal desconsidere completamente o centro de valor a que se destina” (2003: 258). O (aparente) diálogo cultural que não concebe efetivamente uma alteridade cultural (presença e voz do outro que me constituem) corre o risco de ser esvaziado numa duplicação de uma voz social (cultural).

Rieger et al, ao apontarem para abordagens interculturais que se limitam ao exótico, a clichês e a estereótipos, questionam “(...) se realmente vemos a cultura estranha/estrangeira, ou apenas as próprias projeções” (1999: 14).⁷⁰

Nesse sentido, parece-nos conveniente retomar alguns aspectos abordados anteriormente. Considerando que uma visão estereotipada caracteriza-se pela projeção coletiva (por parte de um grupo cultural) de um conjunto de valores na outra cultura/outro grupo, sem o conhecimento prévio das marcas que efetivamente o constituem, esta visão pode ser relacionada a uma perspectiva anterior e/ou concomitante ao exercício da empatia (ir ao lugar do outro) e anterior ao retorno à própria cultura para realização/concretização da exotopia, promovendo uma duplicação da própria cultura⁷¹.

Apontamos no capítulo anterior que a discussão que envolve a questão da interculturalidade está mais concentrada em reflexões teóricas, o que nos

⁶⁹ Indicamos no capítulo anterior que parece haver, por parte da Germanística intercultural (Wierlacher), uma tendência à homogeneização cultural na medida em que a cultura alemã é tomada como modelo a ser seguido pelas culturas dos países em desenvolvimento.

⁷⁰ [(...) ob man wirklich die fremde Kultur ‘zu Gesicht bekommt’ oder nur die eigenen Projektionen].

parece problemático se considerarmos que no universo acadêmico – mais especificamente na didática de ensino de literaturas estrangeiras – pressupõem-se mediações que envolvem a práxis intercultural.

Falta, parece-nos, a perspectiva exotópica da outra cultura via recepção produtiva e trabalhos (por parte da Germanística intercultural) com obras da literatura do universo do estudante estrangeiro. Da mesma forma, encontramos pouquíssimas publicações que apontem o estranhamento dos estudantes face à literatura, ao cânone da literatura alemã (a recepção criativa), a partir do olhar intercultural, assim como poucas sugestões didáticas de trabalho com obras da literatura do universo do estudante (no nosso trabalho, do estudante brasileiro) como ponto de partida, para posterior posicionamento exotópico em relação à cultura alemã.

Nesse sentido, convém retornar à questão do plurilingüismo social, conjugado à exotopia e destacando que, também no campo cultural, as mais diversas vozes sociais constituem uma identidade cultural. Assim, no campo da literatura alemã, o discurso inserido no universo cultural alemão, com as mais diversas interpretações e tensões (crítica literária, professores, estudantes, outros leitores), configuram um chão discursivo específico, sem contemplar a perspectiva exotópica intercultural, pela ausência da visão do outro.⁷² Outras perspectivas de diversas culturas que poderiam ser absorvidas pela cultura alemã concretizam outros pontos de vista em relação às obras da literatura alemã.

Por sua vez, o posicionamento exotópico de outras culturas e seus excedentes de visão (no sentido de orientação bakhtiniano e de Waldenfels) pouco aparecem, como já indicamos acima, nos estudos da interculturalidade. E este último posicionamento intercultural não pode ser efetivado, parece evidente, pelos autores que discutem a interculturalidade, os autores alemães.

⁷¹ Uma visão estereotipada pode ser relacionada a uma visão etnocêntrica à medida que ambas partem de esquemas pré-concebidos e fechados. Uma perspectiva etnocêntrica pode inviabilizar ainda mais a realização da *exotopia*.

3. Gêneros do discurso

A proposta, neste capítulo, não é fazer uma reflexão ampla sobre a questão dos gêneros discursivos, porém uma apresentação condensada destes sob o prisma bakhtiniano. Nesta apresentação, estamos apontando para elementos do universo epistemológico bakhtiniano, que servirão de substrato para a posterior análise das obras *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*.

Convém ressaltar que o texto “Os Gêneros do Discurso” não é uma obra isolada do pensamento bakhtiniano, pois - se este é considerado um pouco mais “esquemático” que os outros textos do autor - é importante apontar que os conceitos centrais, como a natureza dialógica do enunciado, o caráter responsivo dos enunciados (incluindo as obras literárias), a relação autor/herói, o diálogo dos gêneros (primários/secundários), o plurilingüismo social, estão presentes no trabalho. Nesse sentido, é importante não perder de vista que, ao indicar que a relação com o conteúdo e o interlocutor é valorativa, pressupõe-se que a seleção verbal, lexical, fraseológica - considerando o fundo aperceptivo (conjunto de valores) do outro - não se esgota no acontecimento verbal em si. No pensamento bakhtiniano, as outras vozes sociais, os presumidos, os silêncios podem conduzir a construções híbridas, a atos falhos, à simples repetição do discurso dos outros, e estes elementos estão presentes na construção dos enunciados.

Para Bakhtin, "gêneros de discurso são os enunciados dos integrantes de uma ou doutra esfera da atividade humana e estas esferas de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciado"(1997: 279). Parece-nos importante indicar que, para Bakhtin, as pessoas aprendem a identificar e utilizar os gêneros de uma maneira “natural”, como na aprendizagem de uma língua. Por outro lado, o autor indica também a dificuldade que muitas pessoas sentem em certas esferas da comunicação verbal. “Não é raro o homem que domina perfeitamente a fala numa esfera da comunicação cultural, sabe fazer uma explanação, travar uma discussão científica, intervir a respeito de problemas

⁷² Esta divisão um tanto esquemática tem aqui mais fins didáticos, no sentido de apontar

sociais, calar-se ou intervir de uma maneira muito desajeitada numa conversa social.” (1997:303) Essa “incompetência”, segundo o autor, não se dá pela pobreza de vocabulário ou estilo, “mas de uma inexperiência de dominar os repertórios do gênero da conversa social, de uma falta de conhecimento a respeito do que é o todo do enunciado” (1997: 303). Estas pessoas sentem-se desamparadas neste contexto específico e devido à inexperiência não sabem o momento certo de tomar a palavra do outro, de começar e terminar no tempo correto. Vale acrescentar que este tipo de estranhamento pode ser duplo se elas estiverem inseridas em um contexto de uma cultura estranha (simbiose de estranhamento cultural e de gênero).

O autor assinala que os gêneros do discurso organizam nossas falas, pois aprendemos a moldá-las às formas de gêneros disponíveis, escolhendo uma delas. A estrutura composicional de uma carta, por exemplo, difere obviamente da estrutura de um manual de aparelho de DVD. A situação de interlocução associada ao tema conduz à escolha da estrutura composicional e do estilo verbal dos gêneros discursivos. O estilo verbal é, ainda segundo Bakhtin, elaborado pela seleção dos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais etc). A seleção destes recursos lingüísticos adequa-se ao objeto do discurso e está associada ao pressuposto do fundo aperceptivo do destinatário do discurso. “É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita.” (BAKHTIN, 1997: 326).

Brandão, cujo trabalho concentra-se na área da Análise do Discurso e que estuda a obra de Bakhtin, sintetiza o que entende ser a função do interlocutor (destinatário) na elaboração do enunciado, na visão do autor: “Na perspectiva bakhtiniana, o outro na figura do destinatário se instala no próprio movimento de produção de texto na medida em que o autor orienta sua fala tendo em vista o público-alvo selecionado” (BRANDÃO, 1997: 286). Esta orientação do enunciado para o público-alvo sofre variações: um discurso publicitário normalmente visa a um determinado público-alvo e, de acordo com as expectativas (na produção do

enunciado), sofre variações, tendo em vista faixa etária, condição social, contexto cultural etc.

De acordo com Bakhtin, a formulação axiológica de nosso enunciado dá-se no terreno do outro. No exemplo "o muro de Berlim caiu", o cidadão alemão, ao comentar o fato com um concidadão, certamente o fará utilizando uma seleção verbal diferente da que ele utilizará ao falar com um turista brasileiro. Com um turista, ele poderá inclusive se negar a comentar o caso ou talvez ser mais didático, de modo que o discurso poderá estar impregnado de exagerada benevolência ou de uma visão hierárquica.⁷³ A seleção verbal é ideológica, está associada ao interlocutor e ao tema, está presente em todas os momentos da elaboração do enunciado.

A escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais (cf. Bakhtin, 1997) está associada à relação valorativa com o objeto (do discurso) e à especificidade do gênero, pois, dependendo do gênero, a palavra/enunciado comporta certa expressão típica. Desta maneira, um enunciado como "Você parece um judeu",⁷⁴ (*JvG*, 48) do romance *Jakob von Gunten*, carrega uma expressividade própria, por estar inserido no gênero literário *Bildungsroman* que diverge da expressividade, por exemplo, do mesmo enunciado em um tratado sociológico. Assim como o enunciado "te ligo amanhã", quando retirado do gênero informal do cotidiano, com suas marcas expressivas específicas, e inserido em um final de romance, se reveste de outras tonalidades expressivas. Esta expressividade está conjugada ao estilo⁷⁵ do autor. Convém reiterar que os três elementos: estrutura composicional, unidade temática e estilo verbal fundem-se no todo do enunciado.

Bakhtin, no mesmo texto acima mencionado, que nos parece relevante para este trabalho, faz uma distinção entre o gênero de discurso primário (simples) e secundário (complexo). Segundo o autor, os gêneros secundários (no nosso trabalho, o texto literário) absorvem e transmutam os gêneros primários. Estes, ao se transformarem dentro do gênero secundário (literário), adquirem uma

⁷³ No exemplo fica evidenciada um postura intercultural etnocêntrica.

⁷⁴ ["du siehst wie ein Jude aus"]

⁷⁵ A questão do estilo será abordada no próximo capítulo.

característica particular. Os gêneros primários (exemplos: réplica do diálogo cotidiano, cartas, anúncios etc) de uma maneira imediata, sensível e ágil refletem mudanças na vida social.

Tezza (1996), no texto “O autor e o herói - um roteiro de leitura”, indica a vinculação entre os gêneros de uma *linguagem romanesca* (gênero secundário) em permanente troca com a linguagem viva e inacabada da vida cotidiana. Os gêneros (primários e secundários) não permanecem estáticos, mas estão associados às mudanças da realidade sócio-cultural.

De acordo com Bosi, “as formas são substituídas em função de novas necessidades e de novas percepções da realidade” (1992: 111). De modo análogo, entendemos que os gêneros também sofrem transformações que estão vinculadas às renovações da realidade social e, no campo da literatura, a novas possibilidades estéticas. Nesse sentido, o gênero literário *Bildungsroman*, por exemplo, não pode ser compreendido a partir de um esquema fixo e perpetuado por categorias estético-literárias. Mudanças sociais e históricas provocaram transformações nas estruturas do *Bildungsroman*, como veremos mais adiante.

Compreendendo que - a partir da realidade social e das novas possibilidades estético-literárias - os gêneros de discurso são renovados, sofrendo variantes diversas, consideramos de fundamental importância assinalar que um texto literário não é produzido no vazio cultural e, por esta razão, parece-nos ser insuficiente para a compreensão da mesma - apenas uma "recepção criativa", sem considerar os aspectos extraverbais constitutivos do universo cultural que gerou a obra,

Para Bakhtin, como visto neste capítulo, sem o conhecimento dos fatores extraverbais que dão sustentação ao discurso verbal, o leitor poderá não ter elementos suficientes para a compreensão do texto literário.

De modo semelhante, Perrone-Moisés indica que "a obra literária nasce sempre de um diálogo com o grande texto cultural preexistente" (1988: 36). Campos (2001), no trabalho *O Ateneu de Charles Dickens: Sociedade e Educação em duas obras do século XIX*, assinala que a obra é produto de um tempo. Cândido (2000) aponta para os fatores extraverbais que precisam ser

compreendidos - no caso específico do autor citado, as condições sociais - a fim de penetrar no significado da obra literária no ensino.

No objeto deste trabalho, o gênero discursivo a ser trabalhado no ensino da literatura é o *Bildungsroman*: a representação literária das instituições de ensino, nas obras *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *Jakob von Gunten*, de Robert Walser.

Os textos literários são enunciados que compõem a cadeia enunciativa cultural e dialogam direta ou indiretamente com sua época/com seu contexto cultural. Este diálogo pode ser travado de modo produtivo, uma vez que as duas obras literárias (como *Jakob von Gunten* e *O Ateneu*) são de cunho autobiográfico.⁷⁶

No texto “Discurso na vida e discurso na arte”, Volochinov (membro do Círculo de Bakhtin) indica a importância de um terceiro participante⁷⁷ na construção de um enunciado literário, o *ouvinte*. Para Volochinov, o autor, o herói e o ouvinte são figuras autônomas na elaboração de uma obra ficcional. De acordo com o autor russo, “O ouvinte tem seu lugar próprio independente no evento de uma criação artística (...) e é esta posição que tem efeito determinativo no estilo de um enunciado” (1976: 14).

Bakhtin, no texto *Filosofia do Ato*, faz uma distinção entre o leitor e o ouvinte, um elemento *do universo literário* que não pode ser confundido com o leitor. O ouvinte constitui-se, de certa maneira, como a voz social (ou as vozes sociais) de um grupo – a condensação de um conjunto de valores - para quem está, mesmo que inconscientemente, orientado o enunciado. Nesse sentido, o autor do romance *O Ateneu*, por exemplo, pode estar dialogando com a área educacional da época (presumidamente sintetizada na figura do diretor).

Para Volochinov,

De especial característica e interesse para a análise é a percepção que o autor tem de seu ouvinte nas formas da **confissão e da autobiografia**. Todas as gradações de

⁷⁶ Existe um consenso entre os diversos autores pesquisados para este trabalho de que as obras citadas são de fundo autobiográfico. Detalharemos este aspecto ao analisarmos os dois romances.

⁷⁷ Também mencionado no capítulo anterior.

sentimento, de referência humilde diante do ouvinte, como diante de um juiz verdadeiro, até a desconfiança **desdenhosa e hostilidade**⁷⁸, podem ter efeito determinativo no estilo de uma confissão ou de uma autobiografia (1976: 13).

Os dois autores dos romances de formação a serem analisados estão sem dúvida dialogando com aspectos de sua formação educacional em internatos; este diálogo pode ser estendido a outros elementos da sociedade da época, configurando não apenas uma crítica à educação, mas também à sociedade de modo mais amplo. A análise que os romancistas fazem deste contexto é permeada pela amargura e pelo desencanto. Esta percepção valorativo-emotiva está presente no estilo dos dois autores. A ironia e o sarcasmo – como veremos adiante – permeiam a narrativa nas duas obras.

O contexto sócio-cultural da época é importante para a compreensão das duas obras literárias – principalmente na didatização da leitura da obra *Jakob von Gunten* uma vez que está distante do universo sócio-cultural do estudante brasileiro -, pois, em obras ficcionais de caráter autobiográfico, estes *elementos extraverbais* podem ser essenciais para o aprofundamento de sentido destes romances. Cabe indicar que, na apresentação deste contexto, destacaremos aqueles aspectos que, entendemos, estão presentes nas duas obras de ficção (patriarcalismo, visão hierárquica, autoritarismo, concepções pedagógicas e visão da mulher) e os associaremos, em seguida, à análise das obras *O Ateneu*, de Raul Pompéia, e *Jakob von Gunten*, de Robert Walser.

Cumprе também destacar que os dois romances, diferentemente do *Bildungsroman* paradigmático *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, foram escritos no final do século XIX (1888 – *O Ateneu*) e no começo do século XX (1908 – *Jakob von Gunten*) e abordam a educação institucionalizada. Kayser (1970) analisa a representação literária da escola em sete autores⁷⁹ (seis deles inseridos no período de 1898-1906) e indica diferenças entre as experiências

⁷⁸ Grifos nossos.

⁷⁹ Kayser destaca que a representação literária nestas obras está baseada em experiências educacionais próprias dos autores (p. 231) .

formativas da época do romance de formação do *Bildungsroman* escrito por Goethe e as daqueles produzidos na virada do século.

Para Goethe, Stifter ou Keller, a formação é um processo de livre desenvolvimento que é limitado apenas pela vida. Por esta razão, os seus romances podem louvar e glorificar o poder da formação. Os autores da nova literatura escolar experimentaram basicamente a educação institucional. Todos tiveram que, ao contrário de Goethe, sentar diariamente nas cadeiras escolares e percebiam nisto uma sobrecarga inútil de trabalho diário. Por esta razão, eles atacam a escola e renegam o ensino (1970: 2).⁸⁰

Os romances de formação alemães da virada do século (XIX – XX), embora mantenham elementos em comum com os romances de formação clássicos⁸¹, apresentam também novos elementos e dialogam com outra sociedade e também com uma realidade formativa diferente daquela representada nas obras clássicas.

De acordo com Bakhtin, no texto “Os Gêneros do Discurso”, “é indispensável colocar o problema específico dos gêneros do discurso (e não só dos gêneros secundários mas também dos gêneros primários) que, de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social” (1997: 285). Para o autor, os gêneros são tipos *relativamente estáveis* de enunciados.

Uma análise de obras literárias do gênero literário *Bildungsroman* produzidas em um contexto sócio-cultural diverso daquele em que foram produzidos os romances de formação clássicos deve levar em consideração a

⁸⁰ [Für Goethe, Stifter oder Keller ist Bildung ein freier Entwicklungsprozeß, der nur durch das Leben selber eingeschränkt wird. Deswegen können ihre Romane die Macht der Bildung preisen und verherrlichen. Die Autoren der neuen Schulliteratur haben Erziehung meist nur in ihrer institutionalisierten Form kennengelernt. Sie alle mußten, im Gegensatz etwa zu Goethe, die Schulbank drücken und empfanden das als eine tägliche Fron. Deswegen greifen sie die Schule in ihren Schriften an und sagen die Erziehung ab.]

⁸¹ Podemos citar: a busca do equilíbrio da individualidade a partir de enganos e decepções no enfrentamento com a sociedade. Este elemento pode ser reconhecido nos romances *Jakob von Gunten* e *O Ateneu* e também nos romances de formação do passado.

transformação das características internas (estrutura composicional e tema) pelas quais passaram estas obras em decorrência das transformações externas.

Considerando a necessária contextualização sócio-histórica dos enunciados, apresentamos a seguir alguns elementos sociais, históricos e culturais que promoveram a constituição do gênero *Bildungsroman*.

3.1. O gênero literário *Bildungsroman*

3.1.1 A *Bildung* na constituição do *Bildungsroman*

Para ampliar as possibilidades de compreensão e aproximação do texto de língua alemã, definiremos o que se entende por *Bildung* alemã e as formas narrativas que antecedem o estabelecimento do *Bildungsroman* alemão, procurando contextualizar a visão de mundo e de forma mais específica a concepção de formação desta época, vinculando-as ao romance paradigmático *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, pois este será empregado como referência e contraponto na análise de alguns elementos dos romances *Jakob von Gunten* e *O Ateneu*.

“Quem usa a razão, procede moralmente”. Este enunciado pode ser apontado como um dos esteios do Iluminismo (razão e moral). Ser ilustrado, buscar o aperfeiçoamento moral⁸² - através do ensino - e formar para a virtude são desdobramentos dos pressupostos iluministas, fundamentos que geram uma nova visão da formação de indivíduos, de forma especial, nos últimos trinta anos do século XVIII.

Dentro deste espírito iluminista renovador, surgem, na Alemanha, no final do século XVIII, 500 revistas vinculadas à concepção dessa nova moral. A idéia central destas revistas era, ao entreter, educar, mostrando que a virtude era recompensada. A partir do sucesso destas revistas e com a utilização de cartilhas com histórias moralizantes com finalidades pedagógicas, passa-se posteriormente

⁸² Vale apontar que o discurso do aperfeiçoamento moral (embora com outras tonalidade valorativas) também é reiteradamente apontado como fundamental para o desenvolvimento dos meninos em formação nos romances *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*.

a utilizar a literatura como poderosa arma na educação. O projeto pedagógico (cf. Maas, 2000) destas obras segue a concepção iluminista.

A criança é descoberta como leitora, e esta descoberta é utilizada pedagogicamente. Freitag (2001), no texto *O Indivíduo em Formação*, aponta para o parentesco entre literatura e educação no final do século XVIII, indicando uma afinidade eletiva (*Wahlverwandschaft*). Esta simbiose entre educação e literatura estaria, segundo a autora, inaugurando um novo gênero literário: O *Bildungsroman*.

Ribeiro (1994) destaca que no final do século XVIII rompe-se com a idéia de que a natureza humana não pode ser transformada nem pela pedagogia nem pela história. Segundo o autor, a partir dos educadores do século XVIII, sabe-se que o homem muda, no tempo, no espaço, pela educação.

Maas (2000), na mesma direção, explica a gênese do processo de estabelecimento do *Bildungsroman* a partir de uma nova percepção de educação. Conforme a autora, é no final do século XVIII que a natureza humana passará a ser compreendida como passível de mudança e aperfeiçoamento – via educação moderna -. A autora destaca em Goethe a preocupação com a educação e a especificidade do caráter infantil e juvenil.

A partir destes traços gerais que marcam a educação no período, parece-nos importante destacar algumas singularidades da formação (*Bildung*) alemã, apontando elementos peculiares desta a fim de ampliar a compreensão do romance de formação.

Para Freitag (2001), *Bildung* é simultaneamente aprendizado e formação. Ao se referir aos romances de formação, a autora assinala que aprendizado é a construção da personalidade e de princípios de ação moral do herói a partir de uma meta interior. *Formação* refletiria a tentativa - por parte das instituições sociais, como escola, família, teatro, loja maçônica, igreja - de influenciar, moldar e direcionar o indivíduo segundo valores e normas específicas.

Aprofundando a compreensão do que seja *Bildung*, Bolle (1996) aponta para a complexidade do conceito, assinalando as dificuldades em traduzir e compreender o termo, destacando a especificidade histórico-cultural e filosófica

que está na gênese do conceito. A *Bildung* refere-se a uma formação que envolveria a educação estética, espiritual e ética, com extensa aplicação em diversos campos da cultura.

No final do século XVIII, articula-se a idéia de que a *Bildung* se diferencia da educação, pois está associada à independência, liberdade e autonomia, “acentuando-se a autonomia do sujeito no processo de autodesenvolvimento – bem diferente do ‘educar’ que pressupõe que alguém ‘conduza’ a aprendizagem” (BOLLE, 2001: 22). A educação (*Erziehung*) estaria, neste contexto de comparação, normalmente mais associada a atividades metódicas ou institucionalizadas. Assim, também os heróis nos romances de formação em sua busca de autodesenvolvimento, em sua jornada formativa e em seus contatos com as instituições e valores da época estão seguindo o projeto formativo de inspiração iluminista.

Não é coincidência que o *Bildungsroman* surja no último quartel do século XVIII, pois este século está impregnado de multifacetados esforços em formular, como indicado acima, um conceito teórico da formação do homem: questões sobre os fatores que determinam o porvir do indivíduo, os elementos que dão sentido à vida, as condições que devem ser consideradas, as exigências da sociedade que devem ser reconhecidas, os questionamentos e os objetivos da caminhada individual - na época de mudanças sociais - assumem, no final da fase do Iluminismo, caráter de urgência.

A representação do desenvolvimento (jornada educativa) (cf. Maas, 2000) orienta-se pelo equilíbrio da individualidade no enfrentamento com a sociedade. A separação da casa paterna, a busca por novas experiências, o convívio social sem a intervenção familiar direta são emblemáticos como representação do desenvolvimento da individualidade para a maioria dos romances deste gênero e dialogam com os elementos formativos presentes na concepção pedagógica iluminista.

Para que histórias de formação pudessem ser tema de romances, algumas condições deveriam ser preenchidas; uma destas é que o percurso individual, o lugar do indivíduo na sociedade e o sentido da vida não fossem pré-

determinados por um status conquistado pelo nascimento em determinada família ou por uma determinada posição ou crença religiosa. Só então o sujeito estaria aberto para desenvolver experiências orientadas para o mundo.

No século XVIII, desenvolve-se uma concepção de homem que reconhece o seu carácter individual e o seu direito à singularidade. De acordo com Jacobs:

No século XVIII, desenvolveu-se uma nova representação do homem, que reconhece o direito à individualidade. Esta imagem surge em conjugação com a libertação de amarras sociais e religiosas. Como em todas as emancipações, esta traz consigo, com o crescimento da liberdade, problemas de orientação e inseguranças. Uma tentativa de captar a problemática que envolve este novo individualismo é a concepção de um processo de formação em que cada um possa alcançar o equilíbrio com as experiências da vida (1989: 46).⁸³

3.1.2 Formas narrativas que antecedem o estabelecimento do *Bildungsroman* alemão

Como indicamos anteriormente, a percepção de que o indivíduo é passível de transformação por intermédio da educação gerou um crescente interesse pela leitura. Esta reorientação na formação dos indivíduos está vinculada ao interesse pelo percurso modelar de heróis individuais, através de formas narrativas diversas. Esta simbiose educação-literatura está na gênese do processo de estabelecimento do *Bildungsroman*.

No texto “O romance de educação na história do realismo”, Bakhtin (1997) discute, entre outros aspectos, a representação literária da formação. O

⁸³ [Im 18. Jahrhundert entwickelt sich eine neue Vorstellung vom Menschen, die seiner unwiederholbaren Besonderheit ein Daseinsrecht zuerkennt. Dieses Bild der menschlichen Natur entsteht in offensichtlichem Zusammenhang mit der fortschreitenden Freisetzung aus überkommenen religiösen und sozialen Bindungen. Wie alle Emanzipationen bringt auch diese zugleich mit einem Zuwachs an Freiheit Orientierungsprobleme und Verunsicherungen mit sich. Ein Versuch, diese Problematik des neuen Individualismus aufzufangen, ist die Vorstellung eines Bildungsprozesses, durch den der Einzelne zu einem Ausgleich mit der zunächst erlebten Welt findet.]

autor procura, do ponto de vista histórico, identificar os princípios de estruturação do herói individual no romance de viagem, de provas e biográfico delineando diferenças, fronteiras e influências destes em relação ao romance de formação⁸⁴ e relacionando o herói aos temas, concepções de mundo e composição romanesca em cada um destes.

Parece-nos pertinente ao presente trabalho apontar alguns elementos levantados, principalmente por Bakhtin, nos romances de viagem, de provas e biográfico⁸⁵, abordando a questão cronotópica que perpassa esta variante de romances e estabelecendo uma relação posterior com o romance de formação, mais especificamente, o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe.

No *romance de viagem*, "o herói é um ponto móvel no espaço e não constitui, por si só, o centro de atenção do romancista" (BAKHTIN, 1997: 224). A imagem do homem é estática, bem como o mundo que o rodeia. Existe uma justaposição de elementos espaciais e sociais, de forma que não se elabora a relação do contexto sócio-cultural dos povos, etnias e comunidades com a questão espaço-temporal.

Ainda segundo Bakhtin, neste tipo de romance, as categorias temporais são pouquíssimo acentuadas. O tempo carece de cor histórica (ausência de tempo histórico), o próprio tempo biográfico não é representado - o homem e suas idades - ou, se for o caso, o é de modo puramente formal. "Apenas o tempo da aventura é elaborado: é constituído pela justaposição de momentos contíguos (instantes, horas, dias) que se organizam numa unidade da progressão temporal ('no mesmo instante', 'um segundo depois', 'de manhã' etc)" (ibid., 224).

Esta concepção espaço-temporal explica uma característica particular desse tipo de romance: "o grupo social, a etnia, o país, os costumes são registrados num *espírito exótico*, ou seja, as distinções e contrastes, a alteridade, são objeto de uma percepção bruta." (ibid., 225). Isto explica, segundo Bakhtin,

⁸⁴ Bakhtin, neste trabalho, está dialogando principalmente com o romance de formação *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe.

⁸⁵ Inserimos também uma breve apresentação do romance pietista. Mass (2000) e Jakobs (1989) apontam para a relevância do romance pietista na origem do processo de estabelecimento do *Bildungsroman* alemão.

não encontrarmos, neste tipo de romance, um herói em formação; ignora-se a evolução do homem - o devir.

De modo semelhante, ao autor russo, Maas aponta para a temática de viagens associada ao romance de aventuras, destacando neste tipo de romance a influência do *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, que gera um número expressivo de Robinsons alemães. "Essa configuração apontava então para a necessidade de se constituir um caráter individual para o burguês, capaz ao mesmo tempo de expressar os desejos de uma classe social." (2000, 78).

O *romance de provas*, por outro lado, é construído para que o herói possa mostrar sua lealdade, suas virtudes, façanhas, sua magnanimidade, sua santidade etc, as quais serão postas à prova. "Nos romances deste tipo, o mundo é apenas o teatro de lutas e das provas do herói. Os acontecimentos, as peripécias são a pedra de toque do herói; este é sempre dado como uma imagem concluída, e possui desde o início suas qualidades que ao longo do romance, só serão verificadas e postas à prova" (BAKHTIN, 1997: 225). O romance de provas concentra-se no herói, que encontra-se desprovido de autonomia e historicidade. O enredo, neste tipo de romance, é sempre construído a partir de um desvio do curso normal da vida dos heróis, sobre acontecimentos excepcionais, e não sobre uma biografia típica normal e habitual dos homens.

Na mesma vertente, o pietismo, nascido no século XVII na igreja luterana (cf. Jakobs, 1989) na Alemanha, tem, sem dúvida, uma função importante na elaboração de representação da formação do indivíduo: a alma em busca do perdão, o herói sendo posto à prova, sendo incentivado à constante auto-observação. Não existe uma visão generalista da natureza; o indivíduo é abordado na sua singularidade (*Einmaligkeit*). Para Maas, "o período da vida que antecede a conversão é representado como uma época de convicções errôneas e julgamentos falhos, no que se refere sobretudo às relações com o mundo exterior, com a sociedade, e à própria vocação individual" (2000: 74).

Selbmann (1994), ao analisar a obra pietista de Jung-Stilling *Lebensgeschichte* (1. parte 1777, sexta parte apenas em 1816/17), aponta para as diferenças entre a autobiografia pietista e o *Bildungsroman*, destacando que no

processo da autobiografia pietista o percurso do herói não é concebido com um sentido formativo, mas exerce um papel de esclarecimento da ação/intervenção divina na vida humana.

A história de Stilling não pretende apresentar aspectos de transformação do herói, porém indica uma prova da condução divina num desfecho ao qual o herói estava predestinado. Ainda de acordo com Selbmann (44), até a passividade do herói - uma das marcas do romance de formação - aparece na autobiografia pietista caracterizada pela submissão aos desígnios divinos, sem poder decisório do herói no contexto de um espírito formador.

A ascensão social, característica da maioria dos heróis dos romances de formação, aparece na obra de Jung-Stilling paralelamente, não como elemento importante, mas quase como se fosse indesejado; funciona como prova do acerto dos desígnios divinos e da legitimação religiosa de cada etapa e não como elemento do processo formativo do herói. A trajetória do homem conduzida exclusivamente por Deus - o arbítrio do destino fora do alcance do homem, compelindo para um isolamento social do homem em favor de uma vida plena de fé e de agradecimento pela dádiva alcançada na conversão - o diferencia do indivíduo representado pelo romance de formação, que busca o amadurecimento e o equilíbrio com o mundo exterior.

O pietismo, para Maas, "embora não fosse propriamente literatura, o estilo pessoal e a preocupação do indivíduo com seu desenvolvimento espiritual, configuram o conceito religioso de formação que, secularizado, contribuiria para a fixação do romance burguês na Alemanha"(2000: 74). O romance pietista também encontra-se na origem do processo de estabelecimento do *Bildungsroman*.

No romance de provas (nas diversas variantes), não existe verdadeira interação entre o mundo e o herói: o mundo não modifica o herói - restrito que está em pô-lo à prova -, e o herói, por sua vez, não atua sobre o mundo, pois está mais ocupado em suportar as provas e enfrentar inimigos do que em modificar o mundo real que o cerca (o herói não pretende reconstruir o mundo). Assim, não existe uma real integração entre sujeito e objeto, entre o homem e o mundo, embora a

imagem do homem ganhe em complexidade psicológica e seja mais desenvolvida do que no romance de viagem.

O romance biográfico, por sua vez, baseia-se no curso normal e típico de uma vida natural e não nos desvios e acontecimentos excepcionais. Nascimento, infância, casamento, acontecimentos e os seus desdobramentos perpassam este tipo de romance. A particularidade do romance biográfico é que nele aparece o tempo biográfico. Relacionam-se dias, instantes e acontecimentos à vida biográfica, sendo que é situada em uma época cuja duração é representada por gerações, introduzindo assim o contato entre vidas diacrônicas, impregnando esta relação de um tempo histórico.

A vida do herói neste tipo de romance modifica-se, elabora-se e evolui ao passo que o herói permanece inalterado. "Os acontecimentos não modelam o homem, mas seu destino (ainda que este seja criador)" (BAKHTIN, 1997: 233). No entanto, é um herói que tende a resultados concretos e reais, diferentemente do herói do romance de provas, com uma heroificação abstrata e sistemática. Sem dúvida *As confissões*, de Rousseau, em sua autobiografia, são um indicativo importante do movimento que estava se delineando. Falta ao sujeito a confirmação de uma classificação estável na sociedade para se afirmar. Rousseau (CF. JAKOBS, 1989, 44) não encontra mais segurança no trabalho burguês, na religião da igreja, nem na ordem familiar.

3.1.3 Os anos de aprendizado de *Wilhelm Meister* como paradigma

A partir da conceituação de *Bildung* e da apresentação das formas narrativas que precedem o estabelecimento do *Bildungsroman*, apontamos elementos deste romance que serão retomados posteriormente na análise dos romances *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*.

Em época de transformações, como a transição do modelo feudal e da visão dos ideais humanistas burgueses para a competição dos séculos 18 e 19, faltam, freqüentemente, elementos que proporcionem a mesma segurança que se

encontrava nos valores e instituições tradicionais. Segundo Botelho, ao analisar o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, a questão é "como assegurar a realização dos ideais humanistas (o que de melhor a Revolução Francesa parecia haver legado!) de desenvolvimento pleno da personalidade humana no contexto de um mundo marcado pela crescente especialização do trabalho e, portanto, de fragmentação do próprio homem, exigida pela modernidade burguesa que então emergia?" (1998: 25)

Além desta fragmentação do trabalho, outra divisão caracterizava a época (últimas décadas do séc. XVIII): a divisão em classes. Conforme Maas, articulava-se a idéia de que da formação e educação dos indivíduos dependia o bem estar da sociedade. Ainda segundo a autora, "trata-se, porém, de um estado ainda absolutista, claramente dividido em classes" (2000: 32). Educação e formação deveriam, portanto, observar essa divisão, contemplando cada classe social com educação e formação diferenciadas.

Nesta formação vinculada ao papel das classes, a aristocracia (como apresentada no romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*) ainda recebia uma formação universal – diferenciada, portanto - que visava a formar e esclarecer (*bilden, aufklären*). Um exemplo da diferença entre a formação da burguesia e da aristocracia está nas reiteradas queixas que Wilhelm Meister faz em relação à falta de oportunidades por não fazer parte da aristocracia e pelo papel delimitado que desempenharia por pertencer à burguesia. O herói lamenta o destino burguês, contrapondo-o às possibilidades reservadas à aristocracia, pois a formação burguesa visava a prepará-lo para as atividades práticas da vida da classe média alemã com suas profissões específicas. De acordo com Maas (2000), ao nobre é destinada uma formação pessoal e universalizante, isto é, de acordo com os seus talentos e habilidades inatas, ao mesmo tempo que voltada para um repertório universal. Ao burguês, resta uma formação limitada e utilitarista, voltada ao exercício de uma atividade definida, como o comércio.

Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister é o romance que catalisa a transição entre visões econômicas, sociais e de formação do homem. Não sem razão é classificado como o romance de formação burguês e também contestado

– principalmente por Schlegel, que acusa a obra de ser uma apologia de formação da nobreza.

Em *Wilhelm Meister*, segundo Bakhtin, "o homem se forma ao mesmo tempo que o mundo, reflete em si mesmo a formação do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época. Essa passagem efetua-se nele e através dele" (BAKHTIN, 1997: 239). O tempo se introduz no herói. O herói já não é um ponto imóvel e imutável em torno do qual se efetua toda a dinâmica do romance.

O romance de formação com a imagem do homem em devir - no qual o herói e seu caráter tornam-se uma grandeza variável, não uma unidade estática, mas dinâmica - encontra-se caracterizado no romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Neste, a formação do homem se efetua no tempo histórico real representado por um caráter profundamente cronotópico.

Ainda segundo Bakhtin, para Goethe, "por trás do que está concluído, transparece, com excepcional evidência, o que está em evolução e em preparação. (...) Goethe procura perceber os vínculos necessários que ligam o passado ao presente vivo, procurando compreender o lugar necessário do passado no presente" (1997: 247 e 252)." O passado determina o presente de um modo criador e, juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina. Atinge-se, assim, a plenitude temporal que é sempre visível. É importante frisar que a análise bakhtiniana aponta que, para Goethe, existe "o vínculo necessário entre o passado e o presente, a necessidade do passado e sua posição na continuidade de uma evolução, a atividade criadora do passado e, por fim, o vínculo entre o passado, o presente e o futuro" (ibid., 255-256).

Na visão completa, totalizante de Goethe, o espaço terrestre e a história humana são inseparáveis. Isto se transmite à obra, conferindo intensidade e materialidade ao tempo histórico. O local torna-se parte irremovível (geográfica e historicamente determinada) do mundo concreto, real, visível e parte da história humana; o acontecimento torna-se um componente essencial e irremovível do tempo dessa história determinada, que se realiza neste mundo e somente neste mundo humano geograficamente determinado. "Essa nova percepção do espaço e

tempo levava a uma modificação do escopo de imagens artísticas que sofrem a atração irresistível de um local e de um tempo determinados no mundo concreto e real" (ibid., 271).

Semelhantemente a Bakhtin, Mazzari, no livro *Romance de Formação em Perspectiva Histórica: O Tambor de Lata de Günter Grass*, mostra que *Wilhelm Meister* foi a primeira grande tentativa de retratar e discutir a sociedade de seu tempo. O autor indica que Goethe desenvolve uma concepção clássica de formação. O herói Wilhelm Meister, em sua jornada educativa, rejeita os negócios paternos "recusando as idéias e caminhos burgueses preestabelecidos" buscando desenvolver sua vocação e suas potencialidades, na direção do conhecimento de si mesmo e do mundo. Nesta empreitada, após reconhecer a desigualdade de oportunidades entre a aristocracia e a burguesia (pois o herói percebe que não terá acesso à formação universal propiciada à nobreza), acredita que o teatro poderá proporcionar-lhe o acesso a uma formação mais completa, na qual poderá desenvolver-se e tornar-se pessoa pública.

De acordo com Jacobs (1989), o teatro teria a função de equiparação de classes sociais como parte (cf. Mazzari, 1999) do complexo desenvolvimento da personalidade e como ajuda para a inserção de nosso herói no mundo da nobreza. Representa, sem dúvida, a perseguição de uma totalidade, buscando a integração cultural (utópica, diga-se) que abarcasse todas as classes sociais. A busca desta interrogação move Wilhelm Meister no universo da arte. Se por um lado, a arte teria, neste romance de Goethe, uma função formadora democratizante, por outro, a jornada pedagógica está sintetizada na Sociedade da Torre.⁸⁶

Não proteger do erro é a obrigação do educador. Esta parece ser uma das máximas da formação pedagógica da Sociedade da Torre, representada principalmente pela figura do Abbé. Não proteger do erro, porém orientar o errante para que este tire o máximo proveito do erro, seria, segundo a concepção pedagógica, o símbolo da sabedoria do professor. No romance de Goethe, os membros da Sociedade da Torre - quase como os deuses na literatura grega ou

tal como Deus no pietismo, ao controlar o destino das pessoas - acompanham e interferem na jornada educativa do herói⁸⁷(mas sem o conhecimento prévio deste).

Para Botelho, em seu livro *Um romance de Formação da Modernidade Brasileira*, “o *Bildungsroman* tematiza o processo de aprendizagem social do indivíduo. Como no caso do romance realista em geral, gira em torno das personagens no meio social” (1998:24). A formação do herói desenvolve-se pelo contato que mantém com várias pessoas (embora, de acordo com Mazzari, a Sociedade da Torre exerça a influência mais decisiva sobre Wilhelm) que lhe cruzam o caminho, que geralmente são mais experientes e auxiliam a personagem no amadurecimento via interação social.

3.1.4 Elementos centrais dos *Bildungsromane*

Em uma primeira leitura da bibliografia que se ocupa dos estudos das obras literárias do gênero *Bildungsroman*, percebe-se a flexibilidade da classificação destes romances. Os elementos que fazem uma obra ser incluída no gênero *Bildungsroman* são bastante flexíveis e variáveis. A fluidez e a diversidade de abordagens e parâmetros classificatórios que norteiam a discussão causam esta diversidade. Alguns romances são classificados como *anti-bildungsromane* ou percebidos como paródias, mas, mesmo assim, apontados como pertencentes ao gênero, pois dialogam com ele.⁸⁸

Segundo Jakobs (1989), alguns autores percebem o *Bildungsroman* como categoria constitutiva restrita à época do Goethe. Porém, para o autor, com o qual concordamos, embora *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* tenha exercido claramente um papel paradigmático na constituição do *Bildungsroman*, a

⁸⁶ Apesar do posicionamento (aparentemente) liberal, a Sociedade da Torre pode, pelo enorme poder, ser percebida como uma organização formadora bastante autoritária.

⁸⁷ Parece-nos pertinente antecipar que esta função da Sociedade da Torre pode ser associada, nos romances *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*, ao internato e à sua proposta de formação ampla.

⁸⁸ Aprofundamos esta reflexão no tópico “Apresentação dos autores, Raul Pompéia e Robert Walser e das obras *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*.”

definição deste gênero deve permanecer aberta para que possa ser reelaborada a partir de modificações históricas pertinentes ao tipo de romance.

Bakhtin, ao desenvolver sua concepção de gêneros do discurso, afirma que os gêneros são relativamente estáveis. Tal estabilidade relativa decorre das transformações sociais pelas quais passam as esferas das atividades humanas, dentre as quais destacamos o fazer artístico-literário. Nesta direção, podemos associar a percepção que Jakobs tem acerca das modificações históricas dos romances à concepção bakhtiniana que estabelece relativa estabilidade dos gêneros discursivos.

No texto “O romance de educação do realismo”, após apresentar as estruturas narrativas antecessoras do *Bildungsroman*, Bakhtin afirma que, por mais divergente que seja a orientação que envolve o tema “romance de formação”, um ponto de partida básico como elemento constitutivo do romance de formação é a idéia do romance do herói individual.

Semelhantemente para Jakobs, "no centro do romance deve estar a história da vida de um jovem protagonista que, a partir de enganos e decepções, procura o equilíbrio com o mundo. Este equilíbrio é freqüentemente apresentado de uma forma irônica ou reservada" (1989: 37). O narrador, com freqüência, faz comentários irônicos e aponta os deslizos e enganos do seu herói, que muitas vezes são percebidos como quixotescos. Mas, acima de tudo, o romance de formação ocupa-se do herói em um processo de transformação. Segundo Maas (2000: 62), citando Jakobs, são características do Bildungsroman:

- o protagonista deve ter consciência mais ou menos explícita de que ele próprio percorre não uma seqüência mais ou menos aleatória de aventuras, mas sim um processo de autodescobrimento e de orientação no mundo;
- a imagem que o protagonista tem do objetivo de sua trajetória de vida é, em regra, determinada por enganos e avaliações equivocadas, devendo ser corrigidas apenas no transcorrer de seu desenvolvimento;
- além disso, o protagonista tem como experiências típicas a separação da casa paterna, a atuação de mentores e de instituições educacionais, o encontro com a esfera da arte, aventuras eróticas (mesmo que apenas intelectualizadas),

experiência em um campo profissional e eventualmente também contato com a vida pública, política.

Segundo Mazzari (1999), uma concepção clássica de formação aponta para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo para alcançar uma formação harmônica. O conhecimento (cf. Maas, 2000) de si e do mundo, em uma sucessão de etapas, numa jornada educativa, direciona o herói em busca de uma realidade ética mais elevada.

Para Botelho, "o *Bildungsroman* tematiza o processo de aprendizagem social do indivíduo (como no caso do romance realista em geral, gira em torno da integração das personagens ao meio social)" (1998: 24).

Observamos, assim, que a jornada educativa é elaborada num movimento dicotômico: o contato, as experiências, valores e posturas dos outros, sequenciados por um certo isolamento no qual o herói procura compreender as experiências vivenciadas. Estas impressões vem à luz muitas vezes por intermédio de cartas endereçadas a pessoas com uma visão diferente do herói, pois assim este demarca com mais clareza a sua visão de mundo (em elaboração). Botelho sintetiza a idéia da jornada educativa no romance de formação:

A "formação" da personagem desenvolve-se na medida que aumentam sobre ela a influência educativa exercida por outras personagens geralmente mais "experientes" que encontra no seu percurso, e na medida que aumenta sua própria experiência de "interação" com o meio no qual ele se realiza. Trata-se, no conjunto, do desenvolvimento no indivíduo de algumas qualidades que sem a intervenção ativa de homens e acasos jamais floresceriam nele. O sentido da jornada educativa do herói é a sua reconciliação com a qualidade objetiva, o qual, por sua vez, torna-se possível apenas quando o divórcio entre "subjetividade" e "objetividade" torna-se socialmente consciente (1998: 24).

A formação do herói passa pela compreensão do homem e do mundo em uma relação de solidariedade, na qual o herói não está circunscrito à interioridade, mas expande-se na interação e no interesse pela sociedade/comunidade.

Para Freitag, "a *Bildung* não se refere aqui a um simples desenvolvimento de aptidões e faculdades do herói; a formação refere-se a um processo de construção e realização de um Eu em ascensão, esforçado em adquirir consciência do mundo e de apreendê-lo em sua essência." (2001: 85).

Estes elementos centrais do gênero literário *Bildungsroman* aqui apresentados serão retomados, no capítulo posterior, no decorrer da análise dos romances *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*.

Convém destacar que os gêneros discursivos são elementos fundamentais para o delineamento de nossa proposta de trabalho em interculturalidade, que está interligada à questão didática na literatura. Visamos a aproximação de obras literárias pela análise da estrutura composicional e das unidades temáticas, partindo de uma obra da literatura brasileira representativa, pois presente no cânone escolar e próximo da experiência de leitura do aluno brasileiro. Nesse sentido, procuramos vincular o trabalho com uma obra da literatura alemã (Germanística no Brasil) a uma máxima da didática do ensino da literatura brasileira para adolescentes apresentada por Bosi: "Temos que aceitar que o adolescente tem um mundo de experiência mais restrito e que é preciso começar pelo conhecido, e, depois, aventurar-se pelo desconhecido" (1992: 103). De forma análoga, mas por caminhos diversos, o estudante brasileiro de língua alemã freqüentemente tem um mundo de experiências restrito e necessidades específicas em relação às obras da literatura alemã. Por esta razão, a nossa proposta é, como mencionado anteriormente, estabelecer um paralelo entre as obras *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*, partindo do universo cultural-literário brasileiro, para posterior análise do romance *Jakob von Gunten*, vinculando ambos os romances a um chão discursivo comum (cf. Perrone-Moisés, 1988).

Capítulo III

Análise e aproximações dos *Bildungromane* *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*

Como já indicamos no trabalho, nossa proposta de práxis pedagógica intercultural que visa a aproximação das obras literárias *Jakob von Gunten* e *O Ateneu* está voltada para o universo de referências sócio-culturais e literárias mais próximo das experiências do estudante brasileiro para que este possa aprimorar o olhar estrangeiro em face da literatura-alvo. Propomos que a análise do romance alemão *JvG*, visando facilitar a interpretação deste, seja precedida pela análise da obra brasileira. A análise parte de um romance da literatura brasileira representativo (*O Ateneu*, de Raul Pompéia), uma vez que está mais próximo da experiência de leitura do estudante brasileiro.

As correlações entre os dois romances serão fundamentadas na concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos e, conseqüentemente, se apoiarão na apresentação de elementos do contexto sócio-cultural e formativo no qual as obras estão inseridas. As aproximações serão efetivadas através do estabelecimento de relações entre os dois romances via análise da estrutura composicional, na qual está incluído o estilo verbal, e do tema (elementos constitutivos dos gêneros discursivos bakhtinianos). Vinculamos os romances à representação ficcional da escola na virada do século (XIX-XX) e mais especificamente à representação da vida dos meninos, os heróis dos dois romances, nos internatos.

Ao aproximarmos, na análise, elementos constitutivos das duas obras, pretendemos fornecer subsídios para a aproximação pedagógica. Acreditamos que os aspectos analisados, se abordados na leitura dos romances em situações de ensino, podem facilitar a compreensão dos textos de modo a permitir o efetivo diálogo intercultural. Considerando que, como apontamos no primeiro capítulo, só podemos dialogar com aquilo que conhecemos, a explicitação pedagógica as características que aproximam os romances – própria da didática da literatura

(conforme indicamos no primeiro capítulo) – possibilita a apreensão do conhecimento necessário à compreensão dos textos e constitui, por si só, uma prática intercultural.

Assim, esta análise que visa à aproximação pedagógica das obras constitui uma sugestão de abordagem pedagógica intercultural, que procura responder às lacunas teórico-práticas relativas à proposta da Germanística intercultural formulada por Wierlacher e seu grupo, apontadas no primeiro capítulo de nosso trabalho.

Objetivamos, portanto, aproximar obras de universos culturais distintos a partir de elementos que podem, pelos sentidos de orientação próximos e “dialogáveis”, ser pedagogicamente aproximados. Com este procedimento pedagógico, não estamos, obviamente, descartando percepções de estranhamento cultural e estético do estudante brasileiro em face da obra da literatura estrangeira. Como indicamos no primeiro capítulo, o estranhamento é constitutivo de encontros culturais. As sugestões que apresentamos neste trabalho caracterizam-se como propostas que possibilitam a mediação pedagógica e intercultural, a fim de promover o aprofundamento da análise das obras literárias em questão.

1. Elementos sócio-culturais e educacionais do final do século XIX e início do século XX no Brasil e na Alemanha: substrato para a práxis pedagógica

Entendemos que a representação da formação social do herói nos romances de formação⁸⁹, principalmente nos de fundo autobiográfico, dialoga com um contexto cultural mais amplo e espelha uma época (*Zeitgeist*). Desta forma, consideramos pertinente levantar elementos dos contextos sócio-cultural e educacional alemão e brasileiro, relacionados a elementos temáticos abordados nas obras *O Ateneu* e *JvG*.

⁸⁹ Os romances de formação, como todo romance, são enunciados na cadeia de enunciados de um contexto cultural mais amplo.

O recorte de fatos e da visão de mundo apresentado neste tópico e no próximo tem por finalidade apontar elos e ressonâncias do contexto sócio-cultural nas obras *Jakob von Gunten* e *O Ateneu* a fim de auxiliar na posterior análise do romance.

1.1 - Elementos sócio-culturais e educacionais brasileiros da virada do final do século XIX

Para esta sucinta apresentação, buscamos principalmente em Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra *Raízes do Brasil*, elementos que auxiliem na compreensão do universo histórico-cultural da época. Os outros autores a quem recorreremos nesta contextualização refletem sobre Raul Pompéia e o romance *O Ateneu* e nos interessam à medida que dialogam com aspectos da sociedade da época (ou com fatores que a procuram explicar). Convém reforçar que esta apresentação do contexto extraverbal brasileiro visa enfatizar elementos que consideramos relevantes para a posterior análise e aproximação pedagógica do romance de formação alemão.

De acordo com Holanda, “Toda estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos (...). Com pouco exagero pode dizer-se que tal situação não se modificou essencialmente até a abolição” (1995:75). A base sócio-econômica estava alicerçada em um Brasil rural e patriarcal. O patriarcalismo era o sustentáculo das relações, quer familiares, quer políticas. Esta constituição familiar era transposta para a sociedade de modo mais amplo e se concretizava em um modelo de estado. Obviamente, também as escolas eram impregnadas por este padrão de relacionamento. Esta orientação patriarcal se organizava, definia e era definida a partir de vínculos biológicos e afetivos. Ao estabelecer elos entre a família e a política, o autor indica:

(...) as facções são constituídas à semelhança das famílias de estilo patriarcal, onde os vínculos biológicos e afetivos que unem ao chefe os descendentes, colaterais e afins, além da famulagem e dos agregados de toda sorte, hão de preponderar sobre as

demais considerações. Formam assim, como um todo indivisível, cujos membros se acham associados, uns aos outros, por sentimentos e deveres, nunca por interesses ou idéias” (1995: 79).

As relações eram fundadas, conforme o autor, em uma *ética de fundo emotivo*⁹⁰. Esta ética que penetrava e organizava as ações na nossa cultura era, muitas vezes, de difícil acesso ao estrangeiro. Para Holanda, “o desconhecimento de qualquer forma de convívio que não seja ditada por uma ética de fundo emotivo representa um aspecto da vida brasileira que raros estrangeiros chegam a penetrar com facilidade” (1995: 148). O autor cita o exemplo de um negociante da Filadélfia que manifestou seu espanto indicando a um amigo que no Brasil para conquistar um freguês tinha necessidade de fazer dele um amigo.

Diretamente associado a esta orientação patriarcal de poder está o personalismo. Conforme Holanda, existia no Brasil (e no resto da América Latina) a cultura da personalidade: “uma exaltação da personalidade”, que se caracteriza pela perpetuação do discurso patriarcal/do senhorio no imaginário cultural. Convém ressaltar que, entendemos, esta “personalidade” representaria uma síntese de valores enraizados na cultura nacional subjacente a uma visão hierárquica: o “coronel”, figura poderosa com amplos poderes sócio-políticos, e os seus subordinados. O exercício, realizado pelo “coronel”, freqüentemente não cerceado destes poderes acabava possibilitando o autoritarismo. Os gestos deste autoritarismo, intercalados por atos de bondade, normalmente de caráter assistencialista, intensificariam a relação assimétrica que beirava, muitas vezes, a devoção religiosa.

Entendemos que esta concepção personalista apoiada sobre um padrão patriarcal foi um campo fértil para gerar comportamentos autoritários. E desenvolveu uma relação aguda de comando e obediência. Segundo Holanda, “não é estranhável que essa obediência – obediência cega, e que difere fundamentalmente dos princípios medievais e feudais de lealdade – tenha sido até agora,

⁹⁰ Vale indicar que esta ética de fundo emotivo está amplamente presente nas relações estabelecidas no internato (Ateneu). Chantagens emocionais (tentativas de sedução) e emocionalismos aflorados permeiam boa parte destas.

para eles, o único princípio verdadeiramente forte. A vontade de mandar e a disposição para cumprir ordens são-lhe igualmente peculiares” (1995: 39). Esta percepção de relacionamentos expressa, de certo modo, a sociedade profundamente hierarquizada e fundada em privilégios.

Estas marcas sócio-culturais penetravam nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira. Holanda cita como exemplo a formulação de leis “em proveito de indivíduos e hierarquias” (1996: 182).

Barbosa (1988) indica esta mesma postura em relação às leis vigentes na área da educação no país. Refere-se especificamente a um artigo aprovado pela Constituição do Império (1823), que indicava a criação de escolas de “primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos; (art. 1.)”. Segundo o autor, a “lei transforma-se em letra morta; elaborada, aprovada e sancionada, é abandonada pelos governantes, que acreditam ter assim resolvido o problema” (1988: 63).

Para Barbosa, na história, como na educação, as mudanças partiram de reduzidíssima elite. O autor aponta, ao analisar as organizações sociais do século XIX, que o elitismo na educação, na cultura e nas artes sempre marcou a nossa história. Citando Fernando de Azevedo, sustenta esta posição elitista com um exemplo da história: “A vocação dos jesuítas era outra certamente, não a educação popular ou profissional, mas a educação das classes dirigentes, aristocrática, com base no ensino de humanidades clássicas” (1988: 60).

Cumprir indicar que tonalidades hierárquicas e autoritárias estão presentes no universo do romance *O Ateneu*, como mostram as análises seguintes de diversos autores⁹¹. Fábio Lucas, em seu texto “As várias faces de Raul Pompéia”, aponta para a relação do romance com o universo sócio-cultural e político brasileiro da época. Segundo o autor, “*O Ateneu*, como libelo contra as instituições de ensino da época, e especialmente, contra os valores do Segundo Império, postula uma visada cética quanto ao mundo circundante, reproduzido no microcosmo do colégio interno, com sua hierarquia, seus preconceitos e seus privilégios” (1995: 25). Observe-se que as características que descrevem esta

sociedade estão presentes diretamente n'O *Ateneu*, representadas pelo internato⁹².

Regina Zilbermann aponta para as ressonâncias da visão de mundo do modelo patriarcal e oligárquico presente na sociedade brasileira nos educadores da época⁹³. “O exercício da autoridade conduz à aprendizagem da obediência. A sociedade é hierarquizada, e os subalternos devem aceitar a ordem e a primazia dos superiores; por causa disso, a escola adota a mesma organização, podendo apresentar-se como um microcosmo que prepara a criança e o adolescente para enfrentar a vida fora de seus muros” (1995: 82).

Por sua vez, Campos, no trabalho *O Ateneu de Charles Dickens: Sociedade e Educação em duas Obras Literárias do século XIX*, compara *David Copperfield*, de Dickens, a *O Ateneu*, de Raul Pompéia, estabelecendo uma relação muito próxima entre a sociedade e a obra ficcional, indicando que o ponto forte de ambas é o enfoque educacional. Campos sintetiza aspectos fundamentais da perspectiva educacional em internatos na virada do século XX:

Um ou outro livro propõem-se a tarefa de deixar claro para o leitor qual era o sistema educacional de uma sociedade fortemente estruturada em classes, qual era a visão que se tinha, então da criança, que métodos costumavam ser usados para endurecer o seu espírito, que papel a família poderia desempenhar na tarefa educativa, qual era o poder do adulto educador sobre a criança e sobre o seu destino, que tipos de violência física ou psíquica eram usados para corrigir (...) (2001: 45).

Convém ressaltar que se substitui o modelo de educação familiar da criança, que era educada “para logo crescer e tornar-se adulta e constituir família” (cf. Moraes, 1999). A educação, que antes era cultivada pela família (e pela igreja), agora é executada pela escola. E, de acordo com Moraes, esta é

⁹¹ Não é objeto, nesta parte do trabalho, elaborar uma análise do romance *O Ateneu*, mas tão somente apontar algumas interrelações com o contexto sócio-cultural e educacional da época.

⁹² De acordo com Perrone-Moisés (1988: 33), outra autora que analisa o romance *O Ateneu*, o discurso escolar do romance é uma síntese da cultura de uma época e dialoga com um contexto cultural preexistente.

responsável pela formação total dos indivíduos: a formação intelectual, moral e afetiva.

A instituição escolar concentra os valores que nos romances de formação da época de Goethe eram gerados nos encontros, desencontros e travessias *pelo mundo*, no contato direto com a sociedade – o herói dialogava com estes valores de modo disperso. Nos dois romances da virada do século, estes valores são gerados em um universo institucional com funções e objetivos diferentes marcado pelo autoritarismo e pela repressão.

Nesse sentido, o Ateneu é o microcosmo da sociedade, controlado pela figura –síntese deste patriarcalismo–personalismo e da elite da época – o diretor, Aristarco. Aquele (cf. Moraes, 1999) que se faz onipresente, onisciente e onipotente.

Esta educação total, proveniente do isolamento dos meninos em internatos como microcosmos da sociedade, está de acordo com a perspectiva patriarcal da época. Neste enfoque, não era com o ameiamento das relações na família, embebido pelo afeto feminino – tanto da mãe biológica branca quanto da "mãe negra" (indicada por Gilberto Freire, no livro *Casa Grande e Senzala*) - que o menino iria se tornar um homem forte. Fazia-se necessário o enrijecimento dos sentidos no embate com outros meninos e nos rituais de iniciação do universo masculino.

1.2 Elementos sócio-culturais e educacionais no início do século XX na Alemanha

Neste tópico, procuramos abordar aspectos do universo econômico e sócio-cultural alemão que, de certa forma, permitem explicar o modelo educacional gerado no começo do século XX. Neste período, parte da burguesia busca representatividade social e identidade em valores da nobreza e no

⁹³ A autora está se referindo especificamente ao professor Abílio. Este foi autor de diversos livros didáticos – com enorme vendagem na época – e considerado pela crítica literária como sendo o diretor Aristarco, personagem do livro *O Ateneu*.

militarismo. A auto-estima da classe média e da burguesia, como detalhamos em seguida, estava comprometida.

Assiste-se, no início do século XX, a uma transição econômica, que reflete o momento da mudança da economia agrária feudal para a industrialização burguesa. No entanto, o espírito aristocrático agrário predomina como símbolo de poder e status.

Gottschalch, em seu livro *Schülerkrisen - autoritäre Erziehung, Flucht und Widerstand*, [*Crises de alunos – Educação autoritária, Fuga e Resistência*], exemplifica através de um anúncio de casamento como os aspectos (idiossincráticos) do universo aristocrático ainda ditavam os valores socialmente representativos no início do século 20 (com mais exatidão, em 1903). No anúncio citado, o noivo é apresentado como *Herr Rittergutbesitzer A. B. auf Groß - J.* [A.B., donos de terras de cavaleiros, em Grande J.] aponta-se não uma indicação de qualidade, porém de quantidade; o noivo não é apresentado pelo que faz, mas pelo que tem; não a sua atividade, mas as posses. Por outro lado, não consta no anúncio que Herr B. (o pai da noiva) é um próspero comerciante. Segundo Gottschalch (1997: 49), Herr B. prefere que sua atividade não conste no anúncio, pois a considera atividade não suficientemente digna, vergonhosa: “É de fato, vergonha” (“Es ist tatsächlich Scham”). Gottschalch assinala que, apesar de a Alemanha estar inscrita na era industrial, o velho estado agrário ainda detinha o poder político e exercia influência decisiva na esfera social da sociedade alemã da época.

Na Alemanha, neste período, não existe de fato a valorização social da classe média. Predomina um status maior do antigo capital agrário, mesmo que este seja economicamente pouco representativo, se comparado ao desenvolvimento industrial e mercantil da classe média.

Os valores aristocráticos arraigados perpetuam-se e nos permitem observar que a consolidação burguesa na Alemanha é tardia e não ocorre sincronicamente com o desenvolvimento econômico. Elias, no livro *Os Alemães*, mostra que a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX apresentam aspectos relevantes para análise deste fenômeno. Para o autor, “a

nobreza alemã legitimou suas pretensões de superioridade através, sobretudo, de linhas contínuas de descendência, tão livres quanto possível, de contaminação por elementos burgueses" (1997: 25).

Elias observa que, por algum tempo, o humanismo idealista do movimento clássico teve influência determinante nas iniciativas da classe média alemã. Este movimento era representado por duas correntes: a idealista-liberal e a conservadora-nacionalista. De acordo com Elias, "no início do sec. XIX, uma das propostas centrais das duas correntes era a unificação da Alemanha, por meios pacíficos, pondo fim à pluralidade de numerosos pequenos Estados. (...) Foi de grande significação para o desenvolvimento do habitus alemão da classe média que esses planos fracassassem" (ibid., 26). A vitória de Bismarck conseguiu unificar militarmente a Alemanha, coisa que a classe média não havia logrado pacificamente. "A vitória dos exércitos alemães sobre a França foi, ao mesmo tempo, uma vitória da nobreza alemã sobre a classe média" (ibid., 26).

Com esta nova situação, vastos círculos da classe média trocaram o idealismo burguês clássico pelo realismo do poder. Parte significativa da classe média procurava incorporar modelos aristocráticos, encaixando-se na ordem social da era do império (*Kaiserreich*), mesmo sendo vistos "como representantes de uma classe de segunda categoria, como subordinados" (ibid., 26).

De acordo com Kayser (1970), que reflete sobre a representação literária da escola, a partir de 1862 Bismarck controlava com força total as instâncias do estado. Os professores assumiram, nesta época, o status de funcionários públicos e eram controlados de maneira idêntica aos demais funcionários públicos com forte orientação prussiana. O autor destaca o poder dos militares (em constante simbiose com a nobreza) no seio da sociedade: "O imperador era concomitantemente o representante do estado e o primeiro na hierarquia da nobreza e do exército"⁹⁴. Segundo o autor, os civis temiam o uniforme militar. Nesta orientação, o autor fala de uma forte tendência à

⁹⁴ [Der Kaiser als der oberste Repräsentant des Staates war zugleich der Erste in der Hierarchie des Adels und des Militärs.]

submissão e à obediência⁹⁵. Tonalidades desta visão - impregnada pela influência prussiana e militar da época, de obediência absoluta e submissão total - podem ser percebidas, no romance *Jakob von Gunten*, como detalharemos em seguida.

Segundo Kayser, “a influência da organização militar também se percebia na estruturação da escola. Os alunos devem obedecer aos professores assim como os subordinados obedecem aos oficiais. Isto faz do professor um pequeno rei e fomenta os seus desejos tirânicos”⁹⁶ (1970: 240).

A escola ostentava, como apontado, uma estrutura hierarquizada. Em sintonia com esta estrutura disciplinadora da escola e em espírito de profunda submissão⁹⁷, encontravam-se os métodos utilizados no ensino. Memorização, repetições mecânicas e análise estrutural da língua (principalmente latim) eram alvos de inúmeras reclamações. “A metodologia de ensino é esquemática e a ausência de variações metodológicas é substituída por uma disciplina rígida” (Kayser, 1970: 230)⁹⁸. Esta concepção de metodologia de ensino também está presente na representação literária da escola no romance *Jakob von Gunten*.

Se institucionalmente o espírito hierárquico era moldado pela admiração ao imperador, aos nobres e à organização militar (de orientação prussiana), nas famílias este espírito era incorporado pela figura poderosa do pai (patriarcalismo).

De acordo com Gottschalch, “A autoridade da sociedade é incorporada na família burguesa pelo pai. Ele ganha o dinheiro” (1997: 30)⁹⁹. Os pais exigiam submissão das mulheres e das crianças. Amor e submissão estavam associados. O pai representava a moral da sociedade, podendo recompensar a obediência e castigar a desobediência. Não se economizava em surras. Nesse contexto, o pai teria um papel mais instrumental (provisão da casa), mantendo distanciamento

⁹⁵ O espírito militar e a forte inclinação à obediência e submissão estão presentes em toda a obra *Jakob von Gunten*.

⁹⁶ [“Der Einfluß des militärischen zeigt sich auch in den Ordnungsstrukturen der Schule. Die Schüler haben die Lehrer zu respektieren wie die unteren Mannschaftsgrade die Offiziere. Das macht jeden Lehrer zu einem kleinen König und fördert seine Tyrannengelüste.”]

⁹⁷ Kayser (p. 232) ressalta que, no final do século XIX, os ideais de formação humanista inspirada nos clássicos (da Grécia antiga) que Humboldt um dia elaborou foram praticamente esquecidos.

⁹⁸ [“Die Lehrmethode ist schematisiert und die fehlende Abwechslung wird durch strenge Zucht ersetzt”].

afetivo. O papel da afetividade era desempenhado pela mãe. Segundo Gottschalch (p.44), este modelo familiar é transposto por professores e alunos para a escola. Cabe destacar que foi uma fase na qual foi registrado um preocupante número de suicídios de alunos na Alemanha.

Convém apontar que, embora com tonalidades axiológicas bem diversas, encontram-se elementos comuns no contexto sócio-cultural e educacional brasileiro e no contexto sócio-cultural e educacional alemão: a organização social e familiar nos dois contextos é fortemente patriarcal, e o personalismo (no caso específico alemão, podemos citar Bismarck e o imperador Guilherme II) impregna o modelo sócio-político (familiar e escolar) desta época, fortalecendo, nas duas sociedades, estruturas hierarquizantes e autoritárias .

2. Apresentação dos autores Raul Pompéia e Robert Walser e de suas respectivas obras, *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*

Neste tópico, temos por objetivo fazer uma apresentação resumida dos autores Raul Pompéia e Robert Walser e de suas respectivas obras, *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*, abordando, também de maneira sucinta, a relação destas obras com o gênero *Bildungsroman*.

2.1 Apresentação de Raul Pompéia e sua obra *O Ateneu*

O Ateneu, publicado inicialmente sob forma de folhetim na Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, foi concebido quando Raul Pompéia tinha 25 anos. O autor nasceu em 1863 no interior da Província do Rio de Janeiro e se mudou em 1873 para a corte. No mesmo ano, foi matriculado na escola de Abílio Cesar Borges (o Colégio Abílio, “instituto-modelo”), conhecido autor de livros didáticos e

⁹⁹ [“Die Autorität der Gesellschaft wird in der Familie vom Vater verkörpert. Er verdient das Geld.”]

provável inspiração para a criação da figura do diretor do internato d'*Ateneu*, Aristarco. Em 1879, Pompéia transferiu-se para o Colégio D. Pedro II. O autor teve intensa vida de jornalista militante, defendendo a abolição e a proclamação da República. Raul Pompéia suicidou-se a 25 de dezembro de 1895 (aos 32 anos).

Abordamos no tópico *Elementos do contexto sócio-cultural e educacional brasileiro*, citando Zilberman, a proximidade do universo ficcional deste romance com as experiências biográficas do autor. Outros críticos literários corroboram esta opinião. Vale citá-los de forma concisa. Para Antônio Candido, o autor talvez tenha utilizado como subtítulo do romance a expressão “*as crônicas de saudades*” para desenvolver o caráter memorialista. Candido indica que o romance pode ser visto como “o tratado ficcional à matéria tomada a uma possível experiência pessoal” (1972: 266). Semelhantemente, Bosi (1997) aponta, na obra *História Concisa da Literatura Brasileira*, que o livro guarda estreitas relações com o passado do autor.

Outros críticos da literatura - como Lêdo Ivo (1963), no livro *O Universo Poético de Raul Pompéia*, e Sônia Sachs (1995), no texto “O *Ateneu* e a projeção romanesca do romance familiar” - são mais categóricos ao apontarem para a perspectiva autobiográfica da obra. Para o primeiro, é irrefutável a procedência autobiográfica da obra; para a autora, “o foco narrativo é explicitamente identificado e datado” (p. 61). Segundo Fábio Lucas (1995), no texto “As várias faces de Raul Pompéia e *O Ateneu*”, o romance é um cruzamento de autobiografia e memória, mistura de confissão e romance.

Com contundência ou de forma moderada, a crítica literária aponta para elementos autobiográficos no romance. A presença destes elementos nos permite aproximá-lo do contexto educacional da época (indicado no tópico anterior), pois a experiência do internato, duramente criticada pelo autor, pode, de modo inegável, ser associada à sua história; o autor a re-elabora ficcionalmente.

Convém indicar também que esta proximidade da autobiografia com a elaboração ficcional e a narração em primeira pessoa¹⁰⁰ permite ao autor o monopólio avaliativo da narrativa. Assim, arriscamos indicar que esta postura

¹⁰⁰ Detalharemos este aspecto posteriormente na análise do romance.

estabelece uma relação direta entre o estilo e a escolha dos temas e situações, que são do interesse do autor/narrador, pois passam pelo seu olhar axiológico, possibilitando uma visão impregnada pelo desencanto que aparece desde o início do romance.

“Vais encontrar o mundo, disse-me meu pai, à porta do Ateneu. Coragem para a luta. Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime doméstico” (At, 5). O conselho paterno dado ao menino Sérgio à porta do internato abre o romance *O Ateneu*. É o início emblemático de uma jornada educativa e sentimental dentro de um contexto que Afrânio Coutinho descreve como “um resíduo incomparável de náusea, tédio e indignação” (1986: 176).

Importante ressaltar que o internato é apontado, principalmente pelo professor Cláudio, como um microcosmo da sociedade, “Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete” (At, 174). Desta maneira, a crítica ao sistema educacional é, sem dúvida, também uma crítica à sociedade. O internato/escola seria uma espécie de alegoria da sociedade.

Em forma de crônicas narradas em primeira pessoa, portanto partindo do ponto de vista subjetivo do autor-narrador-personagem, este relata as experiências de ensino, a corrupção que está presente nas mais diversas esferas do Ateneu, o assédio sexual dos mais fortes, a hierarquia fortemente marcada (o diretor – com poder absoluto - controlava uma polícia secreta com amplos poderes e privilégios), as experiências religiosas, as aventuras e sonhos eróticos (apenas intelectualizados) da personagem central e descreve os colegas, as amizades e os efetivos ensinamentos do professor Cláudio (apontado por estudiosos da obra *O Ateneu* como a voz de Pompéia no romance, com suas longas conferências).

Os ritos de passagem dos meninos, freqüentemente indefesos, são marcados pela força de um mundo masculino de ameaça e violência. Por isso, o narrador-personagem elabora um movimento de auto-isolamento, procurando se afastar do convívio com os demais a fim de compreender as experiências e

valores vivenciados anteriormente. Este deslocamento é emblemático do gênero *Bildungsroman*.

Coutinho (1986) enxerga neste movimento não somente a auto-reflexão, mas “o refugiar-se em si mesmo” (p. 176) muitas vezes provocado e marcado pelo atordoamento frente à conduta humana e por um mundo de ressentimentos e de melancolia. O narrador-personagem Sérgio indica este estado de espírito em uma de suas reflexões: “A incredulidade primeira acabou em meu espírito, reconhecendo o descalabro deste vale de lágrimas que vivemos” (At: 84).

Tédio, melancolia e solidão são sentimentos que com maior ou menor intensidade perpassam as crônicas e indicam o desencanto e a desilusão em relação às expectativas de formação que o menino Sérgio nutria antes de sua entrada no internato, contrapostas à realidade que efetivamente encontrou. Para Bosi (1994), Raul Pompéia compartilhava com Machado de Assis o dom de memorialista e a sensibilidade da observação moral. Sem dúvida, estas características estão presentes nas anotações e análises que o romancista faz e, de certa maneira, explicam o desencanto, a amargura e o pessimismo em relação à natureza humana.

As marcas do desencanto cujos fios tecem a narrativa, entrelaçados com melancolia e ressentimentos, são definitivamente forjadas diante da consciência do narrador da impossibilidade de recuperar, de retomar o tempo e a experiência vivida a não ser como lembrança. Não há como mudar o que passou: “Aqui suspendo a crônica das saudades. Saudades verdadeiramente? Puras recordações, saudades talvez, se ponderarmos que o tempo é a ocasião passageira dos fatos, mas sobretudo o funeral para sempre das horas” (At, 205).

Nesta breve apresentação que fazemos do romance, além da temática abordada e da valoração conferida pelo narrador, vale ainda ressaltar as dificuldades que a crítica literária encontra em inserir a obra em um movimento ou escola literária. Isto se deve à diversidade estilística que podemos encontrar no romance.

A análise de Fábio Lucas, de certa forma, sintetiza esta diversidade de estilos presentes na obra (que o autor chama de tapete estilístico):

Desde a busca do rigor artesanal do parnasianismo, até as licenças temáticas do realismo-naturalismo. Apresenta igualmente o método monográfico do naturalismo e as evanescências e sonoridades embriagadoras do simbolismo. Sob outro ângulo, podemos surpreender o texto de *O Ateneu* desde a contenção e a secura da representação clássica, até as paixões desordenadas do espírito romântico (1995: 17).

Segundo Antônio Candido, o autor tem preocupações estetizantes “teoricamente expostas e também aplicadas - que refletem o compromisso do autor com a poética simbolista” (1972: 266). Bosi, por sua vez, indica que não se pode definir a obra em sentido restrito como realista e percebe na obra também traços expressionistas, “como o gosto do mórbido e do grotesco com que deforma sem piedade o mundo do adolescente” (1994: 204). Para Coutinho, prevalece em *Pompéia* o toque impressionista identificável pelas “notações concernentes a elementos pictóricos e gráficos” (1986: 80).

Considerando este mosaico de classificações, parece-nos pertinente indicar que de certo modo, como Machado de Assis, *Pompéia* é um autor que não pode ser emoldurado facilmente em uma escola literária. Entretanto, tal dificuldade não interfere em nosso trabalho, porque a análise dos romances (tanto do brasileiro quanto do alemão) não se prende às classificações de escolas literárias, mas é constituída em função da noção de gênero discursivo.

2.2 Apresentação de Robert Walser e sua obra *Jakob von Gunten*

*Jakob von Gunten*¹⁰¹, de Robert Walser, foi publicado na cidade de Berlim em 1909. É o terceiro livro de uma trilogia editada pelo autor nessa cidade. Os dois primeiros livros publicados foram: *Geschwister Tanner* (1906) e *Der Gehülfe* (1907); este último traduzido no Brasil, em 2003, como *O Ajudante*. Walser nasceu em 1878 em Biel, Suíça. Desde o começo de 1906, morou

freqüentemente, em Berlim. Inicialmente, viveu com seu irmão Johann, renomado pintor na cidade de Berlim, e, posteriormente, viveu em uma escola de formação de empregados domésticos, na qual se inspirou para criar, de acordo com Bernardo Carvalho (2003), a obra-prima *Jakob von Gunten*. Segundo o editor Jochen Greven, em texto publicado no posfácio do romance alemão (1985), Walser confessou ao amigo, editor e admirador Carl Seelig que transportou este meio para o universo de um internato de meninos.

Embora tenha sido considerado por Walter Benjamin como o precursor de Kafka e tenha este e Musil entre seus admiradores, Walser passou a maior parte da vida no ostracismo, esquecido e marginalizado pelo mundo literário, internado em clínicas psiquiátricas. Em 1933, foi internado na casa de repouso em Herisau e, a partir desta data, não publicou mais. Walser faleceu no Natal de 1956 em uma caminhada solitária nas proximidades da casa de repouso.

Segundo Jochen Greven, uma recepção inicialmente negativa do romance, de certa forma, explicaria as crises e um desencanto com a atividade artística. Para este editor, Walser foi classificado como autor marginal por estar à frente de seu tempo.

Carvalho nos relata, no artigo “O Natal de Robert Walser”, uma passagem que parece peculiar na vida (e obra) de Robert Walser, pela imprevisibilidade dos gestos e dedicação dispensada a quem o autor admirasse. Em 1936, Carl Seelig foi autorizado a visitar Walser. Seelig o acompanhava em passeios pelos campos e montanhas; os encontros transcorriam sob a desconfiança de Walser e sob o silêncio, por dois anos, de ambos:

Seelig o conquistou pelo silêncio. Dois anos depois do primeiro encontro, no dia em que o autor completava 60 anos, o editor não mencionou a data ao vê-lo pela manhã. Ao se despedirem, no final do dia, na estação de trem, Seelig finalmente lhe desejou feliz aniversário. Walser lhe apertou a mão por um longo tempo e depois correu ao lado do trem, acenando, até a curva dos trilhos separá-los. (Carvalho, 2002)

¹⁰¹ Doravante apenas JvG.

O romance *JvG*, de Walser, assim como *O Ateneu*, é de fundo autobiográfico, embora as marcas não estejam tão próximas da realidade biográfica do autor quanto no romance brasileiro. Indicamos anteriormente que o autor confessou a Seelig que a obra *JvG* foi construída utilizando elementos autobiográficos (além da escola, vemos retratados a cidade de Berlim e o irmão Johann, que tem presença significativa no romance).

Hans Hiebel (1991), autor que discute a desconstrução do significado no romance moderno a partir de uma análise da obra *JvG*, também aponta para a ligação entre o autor e as suas experiências reais. Borchmeyer (1980), ao analisar a ambigüidade do passado nobre e a necessidade de Walser de servir, indica que os elementos autobiográficos estão presentes no romance, ressaltando que o autor efetivamente participou do curso indicado acima. O analista do romance esclarece que Walser trabalhou como empregado no castelo Dambrau em Oberschlesien, (na Silésia), e estabelece uma conexão entre a origem nobre da vida real e a ficção do romancista. O início, semelhantemente ao romance *O Ateneu*, é um anúncio do desencanto com o sistema educacional e também com a vida. “Aqui aprendemos muito pouco, faltam professores e nós, alunos do Instituto Benjamenta, não chegaremos a nada, quero dizer, no futuro seremos todos gente muito humilde e subalterna” (*JvG*, 7)¹⁰². O autor cria um universo levemente absurdo¹⁰³, e , como veremos adiante, repleto de ironia.

A formação é, segundo o autor-narrador, orientada para que os aprendizes sejam um zero na vida. Assim, conclui-se que a educação é voltada para a anulação da personalidade (cf. Greven, 1985) e da individualidade (cf. Grenz, 1974). Este esfacelamento do eu é reiteradamente relatado pelo personagem Jakob, ao apontar que a direção do internato tinha a necessidade de estabelecer a uniformidade – via obediência absoluta às prescrições – em um espírito de submissão quase absoluto. Grenz (1974) - autora que analisa, na obra *Os Romances de Robert Walser – Relação com o Mundo e Representação da*

¹⁰² [Man lernt hier sehr wenig, es fehlt an Lehrkräften, und wir Knaben vom Institut Benjamenta werden es zu nichts bringen, das heißt, wir werden alle etwas sehr Kleines und Untergeordnets im späterem Leben sein.]

¹⁰³ O autor, por exemplo, menciona professores que estão dormindo.

*Verdade*¹⁰⁴, os três romances escritos por Walser em Berlim - indica que este sistema educacional visava a deformá-los e transformá-los em anões, “em pessoas das quais devem ser apagadas a autoconsciência, o pensamento, a vontade própria, a própria individualidade, assim como a espontaneidade e a fantasia.”¹⁰⁵

O narrador, em primeira pessoa e de forma não linear, relata o período de permanência de Jakob (narrador-personagem) em uma escola-internato para empregados domésticos. Descreve o relacionamento com colegas - em especial com Kraus e o casal Benjamenta, o diretor e sua irmã (professora) - e com a sociedade (principalmente através do relacionamento com o irmão Johann.)

A narrativa em forma de diário favorece o estilo subjetivo e a não linearidade na apresentação dos fatos assim como nas reflexões. O autor guarda pouca distância temporal dos acontecimentos, o que possibilita uma narrativa fragmentada. Esta perspectiva permite-lhe, por exemplo, em uma narrativa contínua, analisar os sentimentos da senhora Benjamenta; em seguida, relatar a necessidade que tem de conseguir dinheiro; e, na próxima linha, voltar aos sentimentos da “Frau” Benjamenta. Os leitores só recebem fragmentos e descontinuidades.

Essa perspectiva fragmentada também prevalece no ensino ministrado na instituição: são atribuídas prescrições a partes do corpo dos aprendizes (nariz, boca, olhos etc) e não ao indivíduo como um todo. Assim, por exemplo, em relação aos olhos é prescrito que se fixem no vazio; e à boca, que se mantenha fechada para não correr o risco de expressar algumas idéias (im-)próprias. Ao não perceber o indivíduo como um centro integrado (cf. Grenz, 1974), fragmenta-se e conseqüentemente anula-se o sujeito (*Entmenschigung*). De acordo com Kil-Pyo Hong (2002) - no livro *Autoreflexão da modernidade nos romances Geschwister Tanner, Der Gehülfe e Jakob von Gunten, de Robert Walser* -, esta fragmentação reflete um espírito da época de intensa massificação e a perda da individualidade das pessoas. De maneira semelhante ao Ateneu, o universo escolar é um

¹⁰⁴ [Die Romane Robert Walsers – Weltbezug und Wirklichkeitsdarstellung]

¹⁰⁵ [“zu Menschen, in denen Selbstbewußtsein und Denken, der eigene Wille und die eigene Individualität sowie Spontaneität und Phantasie bis auf den letzten Rest ausgelöscht sind.”]

microcosmo do mundo. De acordo com Grenz, “os métodos de ensino sem sentido são uma resposta a um mundo sem sentido” (1974: 133)¹⁰⁶.

Esta fragmentação pode ser identificada também na apresentação de uma análise que Jakob faz em um passeio pela cidade: “Seios intumescidos à nossa frente. Seios de mulher espremidos em vestidos. E depois aqueles muitos charutos nas muitas fendas de piteiras masculinas” (JvG, 38)¹⁰⁷. Passeiam os seios, não passeia a mulher como um todo; são as piteiras masculinas, não os homens, passeando. Nestas descrições o narrador não focaliza a totalidade do homem, como na formação clássica, mas apenas fragmentos que refletem a dissolução e a fragmentação do indivíduo e a contínua especialização profissional da sociedade.

Nesta obra, na qual sonho e realidade se misturam, as instituições são reduzidas às aparências (cf. Grenz, 1974) e esvaziadas de sentido. Para Walser a representação do mundo nunca é completamente objetiva. No universo “walseriano”, existe uma continuada estranheza entre o mundo e o eu narrador. Neste contexto, a escola também se torna um lugar misterioso, estranho para se viver.

O autor freqüentemente descreve com ironia muitas situações que envolvem a direção do internato e os colegas. Porém, existem reflexões nas quais abandona a ironia e expõe sua concepção de formação, que está povoada por uma perspectiva nostálgica de sociedade. Menos utilitarista, esta sociedade imaginada e/ou desejada poderia ter como fundamentos da formação o “servir”, o ser útil, o doar-se (valores do universo cristão - a ética cristã).

Jakob von Gunten, assim como *O Ateneu*, devido à diversidade estilística, é classificado como pertencente a várias escolas literárias. Entretanto, como afirmamos anteriormente, não interessa ao nosso trabalho arrolar estes romances dentre outros de determinada escola literária. Focalizando uma

¹⁰⁶ [“Die sinnlosen Unterrichtsmethoden sind die Antwort auf eine sinnlose Welt”]

¹⁰⁷ [“Brüste prallen einem entgegen, in Kleidern und Fassonen eingepreßte weibliche Brüste. Und dann sind wieder die dummern vielen Zigarren in den vielen Schlitzen von männlichen Mundteillin”]

classificação que considere os gêneros, os classificamos como “romances de formação”.

2. 3 O Ateneu e Jakob von Gunten e o romance de formação clássico

No que se refere à classificação das duas obras literárias, enquanto a preocupação dos estudiosos da obra *O Ateneu* está mais direcionada para a esfera das escolas literárias - poucos trabalhos ocupam-se do estudo deste como um “romance de formação” -, os autores (pesquisados neste trabalho) que analisaram a obra *JvG* direcionam a classificação, e posterior reflexão, predominantemente para a esfera do gênero *Bildungsroman*. Entretanto, esta caracterização dos romances, em especial o romance alemão, como sendo do gênero “romance de formação” suscita posicionamentos diversos. Para Lucas, o romance *O Ateneu* é “o nosso *Bildungsroman* de maior expressão” (1995: 17). Este autor aponta que o romance ultrapassa os parâmetros conceituais do modelo clássico de *Bildungsroman* promovendo reconfigurações neste gênero, ampliando seu repertório de características constitutivas.

Em relação ao romance alemão, Jochen Greven (1985) destaca que *JvG* pode ser classificado como um exemplo de *Bildungsroman*, acrescentando que desde o classicismo este gênero tem um grande significado para a literatura alemã. O autor cita Christopher Middleton, tradutor desta obra de Walser, para quem *JvG* é uma variante do gênero “romance de formação”, quando não uma paródia ao *Wilhelm Meister*, de Goethe. Semelhantemente, para Grenz o romance foge do *Bildungsroman* clássico, ao fazer uma crítica à formação e à cultura tradicionais. Para Borchheimer (1980), no mesmo sentido de orientação de Grenz, o romance de Walser é uma paródia ao *Bildungsroman* clássico. Se, para Greven, *JvG* pode ser classificado como *Bildungsroman*, no léxico de autores alemães do século XX [*Autoren Lexikon – Deutschsprachiger Literatur des 20. Jahrhunderts*]¹

a obra é classificada como “romance de educação” e “romance escolar”. Hiebel (1991), por sua vez, inova na classificação, denominando o romance de *travesti* de *Bildungsroman*. Entendemos que parte da crítica percebe *JvG* como uma paródia ao *Bildungsroman* clássico – o que nos parece uma leitura plausível; observamos que estes críticos, entretanto, não descartam a possibilidade deste romance ser uma variante do *Bildungsroman* moderno.

Como indicamos anteriormente, segundo Bakhtin, os enunciados, estruturados em gêneros discursivos, refletem o *Zeitgeist* de uma época, de forma que não se configuram como estruturas fixas e imutáveis, uma vez que cada época terá sua concepção específica. A relativa estabilidade dos gêneros pode ser identificada nas diferenças existentes entre os romances de formação clássicos (e a formação clássica) e os romances de formação modernos da virada do século (e a formação desta época). Algumas destas marcas de diferenciação, como abordaremos posteriormente, estão presentes tanto no romance brasileiro quanto no alemão.

Jakobs (1989) aponta para as mudanças na estrutura do romance, no início do século XX, e assinala que transformações também ocorreram no *Bildungsroman*. Este autor estabelece elos entre a transformação do romance e o contexto sócio-econômico da época, indicando que a narrativa do realismo burguês se dilui no contexto da virada do século, minando a objetivação da experiência épica (que era pressuposto do realismo). Segundo o autor, a dissolução da unidade do sujeito e a desintegração da experiência favorecem a subjetivização do romance e da narrativa individual, impossibilitando, neste contexto, o equilíbrio do herói romanesco com o mundo.

O *Ateneu* e *JvG*, obras escritas neste período abordado por Jakobs, são romances do herói individual em processo de transformação. O herói cumpre uma função pedagógica (cf. Lucas, 1995) através de experiências na vida social e política e, relevante como característica de *Bildungsroman*, sem a intervenção familiar direta. Convém apontar que o ideal de formação tradicional (clássico) ressalta também o amor e a amizade como sustentáculo da jornada pedagógica e sentimental. No entanto, corroborando a perspectiva de que não são “romances

de formação” clássicos, estes sentimentos não são preponderantes na jornada dos heróis Sérgio e Jakob. Estes sustentáculos podem ser transferidos para a religião (de forma ilustrativa podemos citar a fase da devoção de Sérgio por Santa Rosália), para a arte ou para os envoltimentos afetivo-sexuais (estes serão analisados posteriormente).

Em uma trajetória de enganos e decepções, os heróis dos romances de formação clássicos procuram o equilíbrio com o mundo. Diferentemente, nos dois romances aqui analisados muitas vezes esta busca é de difícil concretização, consubstanciando-se apenas em uma forma desesperada de sobrevivência.

Foi indicado que uma das características dos *Bildungsromane* clássicos é que a trajetória de vida do herói é determinada por enganos e avaliações equivocadas, que devem ser corrigidas no transcorrer do desenvolvimento. Esta correção não ocorre, ao menos não totalmente, nos romances *O Ateneu* e *JvG*. Existe um amadurecimento, mas a “correção” no percurso é questionável. No romance *JvG*, vislumbra-se uma mudança de atitude em relação aos mentores (senhor e senhora Benjamenta), mas esta modificação não significa que o herói efetivamente acredite neste novo rumo, pois a mudança de atitude é estabelecida na fronteira entre a ironia e o engajamento. Mesmo no fim do romance, depois da decisão de acompanhar o senhor Benjamenta (como se este fosse uma espécie de Dom Quixote) na busca por novos horizontes (outra cultura), Jakob insiste na auto-avaliação negativa, pois ainda se considera um zero. “Um zero, eu como indivíduo sou apenas um zero” (*JvG*, 164).¹⁰⁸ Porém, uma das idéias difundidas em sua formação, que é servir sem pensar, de certa maneira é assimilada. “Deus acompanha os não pensantes. Bom, então adeus, Instituto Benjamenta”.¹⁰⁹ Entretanto, mesmo a “assimilação” de Jakob está povoada por uma representação ambígua entre a resignação e a ironia.

Se no romance *JvG* existem esparsos elementos que possibilitam apontarmos para transformações, pois Jakob reconsidera alguns valores no decorrer da narrativa, no romance *O Ateneu* parece-nos claro que esta transformação, de uma maneira geral, não existe.

¹⁰⁸ [“Eine Null, Ich einzelner Mensch bin nur eine Null”]

Na concepção do *Bildungsroman* clássico, o alvo do herói é alcançar uma formação harmônica com o mundo e consigo mesmo. Esta perspectiva não se concretiza na jornada pedagógica e sentimental dos heróis Sérgio e Jakob. O desencanto e ressentimento com a formação recebida é claro, pois esta é percebida pelos autores-narradores como massificadora e despersonalizante. A possibilidade de desenvolver vocações e potencialidades na direção do conhecimento de si mesmo e do mundo ocorre apenas parcialmente e, cumpre ressaltar, *não como consequência da formação institucionalizada*.

O gênero “romance de formação”, no entanto, não é inteiramente transformado nos dois romances em questão. Há aproximações entre a obra *Wilhelm Meister* e os romances de formação *JvG* e *O Ateneu*: os homens se formam ao mesmo tempo que o mundo e estabelecem vínculos do presente com o passado. Desta forma, devemos observar que a infância é retomada, nos dois romances da virada do século, como parâmetro para as ações do presente.

Além disso, nos dois romances está presente a aprendizagem social do indivíduo, e, muitas vezes, esta aprendizagem se dá nos contatos com pessoas (normalmente) mais experientes. No romance *O Ateneu*, Sérgio aprende principalmente com o professor Cláudio, apresentado no romance como conhecedor da realidade brasileira. O professor discorre sobre o ensino (as funções do internato na sociedade), a política, a história e a literatura. Na área afetiva, Dona Ema, esposa do Dr. Aristarco, tem papel preponderante.¹¹⁰ No romance *JvG*, o irmão de Jakob (Johann), o diretor Senhor Benjamenta e sua irmã (Frau Benjamenta) desempenham estas funções afetivas.

O conhecimento e a jornada pedagógica e sentimental se constróem muito mais pelo contraponto à visão de mundo reinante nos internatos do que pela assimilação dos valores e ensinamentos das instituições de ensino. Os heróis, ao se rebelarem¹¹¹ contra a postura autoritária e a visão pedagógica dos institutos, demarcam com mais clareza sua visão de mundo com o objetivo de alcançar uma

¹⁰⁹ [“Gott geht mit den Gedankenlosen. Nun denn adieu, Institut Benjamenta”]

¹¹⁰ Aprofundaremos, no próximo tópico, a relação estabelecida com as mulheres nos dois romances.

¹¹¹ No romance *JvG* esta rebeldia delinea-se de forma parcial.

realidade ética mais elevada¹¹². A busca por esta ética é um dos elementos que caracteriza os “romances de formação” clássicos.

Conforme indicamos anteriormente, os ritos de passagem, a busca pelo equilíbrio¹¹³ e a necessidade do amadurecimento são constituídos, freqüentemente, no *enfrentamento* com a sociedade¹¹⁴. Esta postura de enfrentamento pode ser identificada nos romances de formação clássicos e nos romances *O Ateneu* e *JvG*, porém, convém ressaltar, com tonalidades ideológicas diversas. Estes dois romances são marcados por trajetórias de enganos e decepções, pela crítica à sociedade (rejeitando enquadrar-se nesta), pela jornada individual do herói, por ritos de passagem e pela iniciação e educação na área afetiva e pedagógica. Deve-se ressaltar que esta última, no entanto, está muito pouco ligada ao ensino formal. Pela oposição ao percurso pedagógico institucional e à visão de mundo dos internatos, os heróis demarcam posicionamentos que auxiliam no seu amadurecimento.

Embora também exista por parte dos educadores mais sensatos e experientes (ou outros “em momentos de lucidez”) dos internatos a orientação para a vida e mesmo para o ensino (principalmente no romance *O Ateneu*), boa parte da formação se desenvolve em conexão com o mundo fora do internato. No romance *O Ateneu*, em duas passagens diferentes, o pai procura orientar o menino em relação a questões que atribulavam o filho no internato. Na primeira passagem, a intervenção do pai é fundamental para a formação de Sérgio: “Um conselho de casa afirmou-me que havia a nobre opinião de Aristarco e a opinião ainda melhor da cartilha, mas havia uma terceira – a minha própria, que se não era tão boa, tão abalizada como as outras, tinha a vantagem alta da originalidade. Com uma palavra fazia-me um anarquista. Daí por diante era fatal o conflito entre a independência e a autoridade” (At, 78).

¹¹² Encontramos esta busca por uma realidade ética mais elevada melhor delineada no romance *O Ateneu*

¹¹³ Wilhelm Meister, por exemplo, buscou, muitas vezes, adaptar-se à formação dos nobres. O romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* foi acusado de ser uma apologia da formação universal da nobreza.

¹¹⁴ Cabe ressaltar que isto não impede, muitas vezes, uma atitude passiva dos heróis. E esta passividade nos romances em análise transforma-se em letargia, tédio e melancolia.

No romance *JvG*, a situação formativa externa ao internato pode ser exemplificada em uma reflexão do narrador que compara a formação do internato à da cidade de Berlim: “A cidade grande educa, ela forma, notadamente através de exemplos, e não com teorias áridas tiradas de livros. Não há nada professoral e isso nos agrada, pois o saber empoleirado nos desencoraja” ¹¹⁵ (*JvG*, 46).

Em outra passagem deste romance, o irmão mais velho, que é indicado como personagem importante na formação de Jakob, fala sobre a sociedade da época, em especial da elite: “os ricos, Jakob, são muito insatisfeitos e infelizes. Os ricos de hoje: eles não têm mais nada” ¹¹⁶ (*JvG*, 68).

Estas proximidades e distanciamentos entre os dois “romances de formação”, *O Ateneu* e *JvG*, e os *Bildungromane* clássicos exemplificam a relativa estabilidade dos gêneros discursivos à qual M. Bakhtin se refere no texto “Os Gêneros do Discurso”. A estabilização relativa dos gêneros decorre da íntima relação entre os enunciados e o contexto de produção. Mudanças sociais e históricas (valorativas e ideológicas) podem provocar alterações nas estruturas dos gêneros.

Observamos que, associados a outras formas de estruturação, os *Bildungsromane* da virada do século, *O Ateneu* e *JvG*, estão inseridos em um *Zeitgeist* e uma realidade social, econômica, política e educacional diversos daqueles em que foram produzidos os *Bildungromane* clássicos. O ressentimento e a crítica irônica e mordaz ao sistema sócio-educacional que permeiam essas duas obras, caracterizando-as, conduzem a certas escolhas temáticas e à seleção verbal valorativamente orientadas pelo autor-narrador para o *ouvinte* (visto como a condensação dos valores daquela sociedade, representando as instituições formais de ensino).

Cumpre ressaltar que o estilo irônico do texto de literatura estrangeira exige um conhecimento mais profundo da obra *JvG* e de seu contexto. De forma ilustrativa, podemos citar algumas práticas descritas no romance, tais como

¹¹⁵[Die Großstadt erzieht, sie bildet, und zwar durch Beispiele, nicht durch trockene, den Büchern entommene Lehrsätze. Es ist nichts Professorales da, und das schmeichelt, denn die aufgetürmte Wissenswürde entmutigt”]

limpar, arrumar, organizar o instituto, que caracterizam a ironia. Vale a citação: “O assoalho é polido com alegria, os móveis e utensílios, inclusive os da cozinha, são lustrados até ficarem brilhantes. (...) mas por que devemos fazê-lo, ninguém sabe ao certo” (JvG, 36)¹¹⁷.

Estas práticas são relatadas no texto marcadas pela ironia do autor em relação a práticas tidas como representativas do comportamento de segmentos da sociedade alemã. Como apontamos na pesquisa com os estudantes no final deste trabalho, poucos estudantes, no entanto, percebem o tom irônico que é utilizado com maior ou menor intensidade pelo autor. A ausência de tal percepção poderá reforçar a idéia de que o autor exalta a limpeza e a ordem, dificultando a construção de sentido por parte do estudante/leitor.

A não compreensão da ironia tolhe o aprofundamento de sentido, dificultando uma recepção que possa iluminar a obra *JvG* com novos aspectos do universo cultural brasileiro, podendo reforçar uma visão estereotipada¹¹⁸ da cultura alemã. Para a compreensão deste caráter irônico, faz-se necessária a reconstrução do universo histórico-cultural com o qual o autor está dialogando. Tal reconstrução é possibilitada, apenas, pela análise do enunciado estruturado como um gênero específico, cujas particularidades – estrutura composicional e temática – devem ser abordadas à luz dos elementos contextuais.

3. Análise das obras: estrutura composicional e unidades temáticas

A partir da semelhança na *estrutura composicional* e das proximidades *temáticas*, elaboraremos aproximações possíveis entre *O Ateneu* e *JvG*, objetivando minimizar os estranhamentos por parte do estudante brasileiro.

¹¹⁶ [“Die Reichen, Jakob, sind sehr unzufrieden und unglücklich. Die reichen Leute von heutzutage: sie haben nichts mehr”]

¹¹⁷ [“Der Fußboden wird fröhlich poliert, die Gegenstände, auch die der Küche, werden blank gerieben. (...) aber warum wir müssen, daß weiß keiner von uns recht.”]

¹¹⁸ Como apontamos anteriormente, identifica-se, no encontro cultural, uma tendência inicial à visão estereotipada da outra cultura. No caso de aproximação da cultura-alvo via leitura de textos literários, a ausência de compreensão de elementos literários como a ironia pode levar à

Procuramos, assim, enriquecer a recepção da obra *JvG* com novos elementos, possibilitando uma efetiva visão exotópica, conseqüentemente intercultural, do romance alemão. A aproximação será construída através dos elementos constitutivos comuns aos dois romances. Convém ressaltar que não é objetivo deste trabalho esgotar as análises dos romances; conseqüentemente, abordaremos apenas as questões que, entendemos, permitem algumas aproximações que viabilizem uma mediação pedagógica intercultural.

3.1 Estrutura composicional

Um elemento central e recorrente, constitutivo da *estrutura composicional* do *Bildungsroman*, é a saída de casa, efetuada pelo menino/adolescente. Esta viabiliza a tentativa de libertação do mundo infantil através de uma educação pedagógico-institucional e de uma formação sentimental do herói em uma jornada marcada por ritos de passagem. Seria, como aponta Nitschack (1995), a busca por um novo mundo com novas codificações (*neue Welt - neue Kodifizierung*). De uma maneira emblemática para o gênero *Bildungsroman*, a narrativa dos dois heróis - Sérgio, de *O Ateneu*, e Jakob, de *JvG* - tem início com a saída do “ninho materno.”

Um outro aspecto da estrutura composicional presente nos dois romances - e bastante recorrente nos romances do gênero *Bildungsroman* da virada do século - é a construção do narrador em primeira pessoa. Este detém o monopólio das avaliações no romance, gerando um ponto de vista único e acabado em relação às personagens e às experiências daquele universo. A partir de sua perspectiva avaliativa, o narrador edita o passado como o sente e o sentiu. Vale ressaltar que nos romances de fundo autobiográfico, como estes que estamos analisando, autor e narrador coincidem ou estão muito próximos.

Nos dois romances, o autor e o herói, apesar do excedente de visão daquele sobre este, pertencem ao mesmo universo ideológico. “O portador da

sedimentação da visão estereotipada, reforçando o distanciamento e inviabilizando, conseqüentemente, o diálogo cultural.

unidade da vida - o herói - e o portador da unidade da forma - o autor - pertencem ambos a um mesmo mundo de valores” (BAKHTIN, 1997: 178). Inserido no processo constitutivo do romance de fundo autobiográfico, o autor/narrador exerce o papel centralizador do foco narrativo no desenvolvimento do enunciado literário.

A partir do ponto de vista subjetivo do narrador, são narradas as experiências e as impressões deste e das outras personagens. Relatando ressentimentos e desencantos, o tom confessional amargurado - ainda que com muita ironia e, por vezes, sarcasmo - dita o ritmo das narrativas e é emblemático de uma visão centrada no narrador, que avalia e julga os acontecimentos e as outras personagens.

Corroboram nossa análise do romance brasileiro as afirmações de Antônio Candido (1972), que destaca o aspecto caricatural na linguagem de Pompéia, e as de Lucas (1995), que assinala que a carga documental é inserida sob alta pressão irônica e com comentários sarcásticos. Em relação ao romance alemão, Grenz (1974) destaca a ironia presente no romance de Walser, entendendo a ironia deste como um recurso discursivo para desconstruir situações e personagens que freqüentam o internato.

De forma ilustrativa, apresentamos inicialmente este recurso no romance *O Ateneu*:

Digno de nota havia ainda o Cruz, tímido, enfiado, sempre de orelha em pé, olhar covarde de quem foi criado a pancadas, aferrado aos livros, forte em doutrina cristã, fácil como um despertador para desfechar as lições de cor, perro como uma cravelha para ceder uma idéia por conta própria; (...) O resto, uma cambadinha indistinta, adormentados nos últimos bancos, confundidos na sombra preguiçosa do fundo da sala (At, 26-27).

No romance *JvG*, Heinrich, um dos colegas de Jakob, também é avaliado a partir da perspectiva irônica do narrador: “Ele não tem um caráter formado, porque nem sabe o que é isso. Certamente, nunca meditou sobre a vida, e para quê? Ele é muito bem comportado, solícito e polido, mas sem ter

consciência disso. É, ele é um pássaro¹¹⁹ (JvG, 10). Um outro colega, Peter, também é descrito com ironia:

Peter não aprende absolutamente nada, apesar disso ser necessário de modo tão humorístico. E parece que entrou no Instituto Benjamenta para aqui brilhar com pérolas de sua burrice. Talvez aqui ele até fique mais burro ainda do que era antes – por que não desenvolver a sua burrice?¹²⁰ (JvG, 42)

Importante acrescentar que nos dois romances, em quase todas as situações, a ironia tem a função de desconstruir a formação institucional em vigor. A perspectiva irônica dos narradores empregada na narração-avaliação dos mestres tem também um caráter de negação desta formação. Em *O Ateneu*, o narrador descreve os discursos do professor Venâncio, ressaltando e ironizando o poder da sua oratória. Como relata o narrador Sérgio, em um piquenique organizado pela escola, Venâncio preparou um discurso que envolvia a educação, o mestre (Aristarco) e os discípulos.

Venâncio costumava improvisar, mais ou menos previamente, (...)Muxoxos adoráveis das brisas, que andais pela mata, gemedoras fontes, que desfiais à toa as lágrimas de vossos penares, amáveis sabiás cantores, que viveis de plantão na palmeira da literatura indígena, sem que vos galardoe uma verba da secretaria do império, vinde comigo repartir o segredo de vosso encanto (At. 139).

Continua o discurso, que é entrecortado pela fala do narrador, relatando o acontecido:

Súbito, no melhor das quadras, exatamente quando o poeta apostrofava o dia sereno e o sol, comparando a alegria dos discípulos com o brilho dos prados, e a presença do Mestre com o astro supremo, mal dos improvisos prévios! Desata-se das nuvens espessadas uma carga d'água diluvial, única, sobre o banquete,

¹¹⁹ ["Er besitzt keinen Charakter, denn er weiß noch gar nicht, was das ist. Gewiß hart er noch nie über das Leben nachgedacht, und wozu? Er ist sehr artig, dienstfertig und höflich, aber ohne Bewußtsein. Ja, er ist ein Vogel"]

¹²⁰ ["Peter lernt absolut nichts, obgleich er es in so humorvoller Weise nötig hätte, und in das Institut Benjamenta ist er scheinbar nur eingetreten, um hier mit köstlichen Dummheiten zu glänzen. Vielleicht wird er hier sogar noch um wesentlichen Portionen dümmer, als er es war, und warum sollte sich seine Dummheit denn eigentlich nicht entfallten dürfen?"]

sobre o poeta, sobre a miseranda apóstrofe sem culpa. Venâncio não se perturbou. Abriu um guarda-chuva para não ser inteiramente desmentido pelas goteiras e continuou, na guarita, a falar entusiasticamente ao sol, à limpidez do azul (At. 141).

Segundo Brandão (1997), estudiosa do romance brasileiro, a oratória presente nos discursos do Professor Venâncio está em consonância com a tendência da oratória em longa tradição na nossa cultura: no sistema escolar, parlamentar e na produção literária. Para o autor, *O Ateneu*, no entanto, opera uma negação das fórmulas desta oratória pela intensificação das mesmas, que conduz ao absurdo de tais fórmulas. Tal intensificação imprime o caráter irônico identificado no texto.

No romance *JvG*, o narrador mostra uma circunstância que é, por si só, irônica: os professores estão sempre dormindo. Nesta situação é descrito o professor de religião, Herr Pfarrer Strecker:

E esse aí, quem é? O Sr. Padre Strecker, alto e magro, que dá aulas de religião? Diabos! É ele mesmo. “O senhor está dormindo, Sr. Padre? Pois então durma. Não faz mal o senhor dormir. O senhor só perde tempo dando aulas de religião. A religião, sabe, não tem mais valor hoje. O sono é mais religioso que toda a sua religião. Quando dormimos, possivelmente estamos mais próximos de Deus¹²¹”. (*JvG*, 58)

A ironia, nos dois romances, pode ser entendida como o “pagamento” dos narradores pelas experiências vividas. Corroborando esta nossa apreciação a análise feita por Bosi (1997: 206). Analisando a perspectiva narrativa da obra *O Ateneu*, Bosi indica que a criança subsistente no homem é o promotor e, vantagem do romancista, pode também ser o juiz final manipulador do apocalipse. Entendemos que esta análise pode ser estendida ao romance *JvG*.

Além da saída de casa empreendida pelo herói e da narração em primeira pessoa (narração impregnada de ironia), características da estrutura composicional dos romances em estudo, as narrativas nas duas obras não são

¹²¹ [“Und das, wer ist denn das? Der lange, dürre Herr Pfarrer Strecker, der den Religionsunterricht erteilt? Zum Teufel, ja, er selber ist es. “Schlafen Sie, Herr Pfarrer? Nun, dann schlafen Sie. Es schadet nichts, daß Sie schlafen. Sie versäumen nur Zeit mit Religionsunsterichterteilen. Religion,

lineares: os autores/narradores resgatam, via recortes do passado, experiências e lembranças da infância que antecederam o ingresso nas instituições de ensino. O narrador do romance *O Ateneu*, por exemplo, produz um salto temporal ao falar do colega Barbalho: “que havia de ser um dia preso como gatuno de jóias, nosso companheiro da aula primária, do número dos esquecidos nos bancos do fundo” (At, 31). A não linearidade narrativa é mais evidente em *JvG*: “Tenho que voltar bem ao início, ao primeiro dia” (*JvG*, 29)¹²².

Existe, porém, uma diferença entre os dois romances em relação ao distanciamento temporal dos acontecimentos. Sérgio é o narrador adulto que se encontra e debate com suas memórias, num distanciamento no tempo que lhe permite reflexões mais amplas, posto que este afastamento permite uma apreensão mais global das experiências; Jakob, por outro lado, é o narrador adolescente que dá voz à narrativa em forma de diário, de modo que não há um distanciamento temporal que permita uma visão global das experiências. Estas são isoladamente vivenciadas e imediatamente relatadas. Somada à proximidade do narrador em relação ao fato narrado, a estruturação em forma de diário possibilita ao narrador Jakob um descompromisso com a continuidade linear da narrativa, fazendo com que os acontecimentos sejam representados de uma maneira fragmentada.

A crítica de Grenz (1974) corrobora nossa análise. A autora afirma que a distância temporal entre as experiências e a narrativa é muito curta, dificultando uma reflexão mais ampla. Esta posição do narrador em relação aos fatos viabiliza constantes mudanças de opinião do autor/narrador em relação aos outros e em relação a si mesmo. Semelhantemente, Rang (1967) aponta que, neste romance de Walser, existem impressões momentâneas e não exatamente histórias. Segundo este autor, pelo fato de a narrativa ser construída em forma de diário, o relato, muitas vezes, é feito em forma de pequenos *flashes*. Ocorre com

sehen Sie, taugt heute nichts mehr. Der Schlaf ist religiöser als all Ihre Religion. Wenn man schläft, ist man Gott vielleicht noch am Nächsten”]

¹²² [“Ich muß noch einmal ganz zum Anfang zurückkehren, zum ersten Tag”]

freqüência um raciocínio não ser completado, uma narrativa não ser desenvolvida e um assunto poder ser subitamente cortado por um comentário frívolo, por exemplo. O autor/narrador do romance *O Ateneu*, por sua vez, pelo distanciamento temporal entre as experiências e a narrativa, elabora uma reflexão mais ampla e madura, oscilando pouco nas avaliações que faz de suas experiências infanto-juvenis. Este distanciamento provoca maior acabamento ao analisar personagens e situações.

Na estruturação composicional do romance *O Ateneu*, outros gêneros discursivos (na concepção bakhtiniana de gêneros), como cartas, conferências e discursos, estão inseridos e atuam na construção composicional do romance.

Vale indicar que no romance *O Ateneu*, segundo Sachs (1995), existem três Sérgio: a criança ingênua, o adolescente perplexo e o adulto que realiza, na narrativa irônica, a síntese do desencanto. Em *JvG*, encontramos dois Jakob: o menino, que evoca as lembranças do passado, e o adolescente com suas experiências no internato e na cidade de Berlim.

3.2 Temas

As unidades temáticas, assim como a estrutura composicional, são elementos que possibilitam a aproximação pedagógica intercultural dos romances *O Ateneu* e *JvG*. Para a análise destas unidades, dividimos os temas abordados nos romances em três unidades temáticas (denominação formulada por Bakhtin) visando a aproximação didática e a mediação cultural para os estudantes brasileiros de Germanística. Convém indicar que os temas podem ser vinculados entre si, de forma que apontamos estas conexões possíveis. Na análise, alguns temas serão divididos em subtemas. Os temas são: patriarcalismo e personalismo, concepções pedagógicas e visão da mulher e sexualidade.

3.2.1 Patriarcalismo e personalismo no romance *O Ateneu*

A temática *patriarcalismo e personalismo* está estreitamente relacionada ao tema concepções pedagógicas. A perspectiva da autoridade patriarcal absoluta, como já apontamos ao analisarmos os contextos sócio-culturais e educacionais no Brasil e na Alemanha na virada do século XIX/XX, gera campo fértil para a aplicação de metodologias fundamentadas na obediência, na submissão e, em diversas situações, na subserviência. No cerne dos movimentos pedagógicos dos dois romances está a visão patriarcal, que funciona como esteio da vida familiar. Esta perspectiva está associada à visão de família da época, tanto no Brasil quanto na Alemanha, embora com tonalidades ideológicas e históricas distintas.

Entendemos que o sistema patriarcal dominante no Brasil gerou um campo fértil para o desenvolvimento do personalismo, ou seja, da conduta que refere tudo a si mesmo, uma visão de mundo autocentrada, como encontramos personificada no personagem Aristarco do romance *O Ateneu*, o diretor do instituto. A postura autocentrada de Aristarco, da qual citamos um exemplo, está presente em toda a narrativa:

“Enveredando pelo tema querido do elogio próprio e do *Ateneu*, ninguém mais pode falar... (...) Os gestos, calmos soberanos, eram de um rei – o autocrata excelso dos silabários; a pausa heirática do andar deixava sentir o esforço, a cada passo, que ele fazia para levar adiante, de empurrá-lo, o progresso do ensino público; (...) a obsessão da própria estátua” (At, 8, 9, 19).

No internato, o personalismo está associado à visão autoritária e à forte hierarquização. Controle é a palavra-chave; e para que este possa ser exercido, instituiu-se um modelo de internato com marcantes tonalidades do padrão militar (visão hierárquica). Este modelo exige a homogeneização e uniformidade de comportamento, construída, entre outras, com máximas pedagógicas. Reforça nossa análise a perspectiva de Moraes (1999), que mostra que a disciplina militar era ideal para a manutenção do controle e da hierarquia, almejando a homogeneidade, a rotina, a previsibilidade e a perspectiva da obediência absoluta,

porém, preparando pouco os alunos para o mundo repleto de diferenças e variedade.

Para o exercício pleno da autoridade e da hierarquia, além dos professores, os vigilantes, também alunos, eram recrutados pelo diretor e tinham, como vimos anteriormente, imensos privilégios e poderes - inclusive castigando os colegas -, atuando como polícia secreta do diretor. Para assegurar a concretização deste modelo institucional, além da pretensa intenção didática, eram aplicadas punições, quase sempre em público, para humilhação do “faltoso” e o fortalecimento da autoridade do diretor. As punições eram normalmente aplicadas sob a supervisão de Aristarco.

No processo de homogeneização, chamado no romance de “amestrada disciplina”, objetivava-se a uniformidade de movimentos e de ações. No início do romance, o narrador nos dá amostras da “amestrada disciplina” ao descrever o professor de educação física em uma parada militar: “Ele dava as ordens fortemente, com uma vibração penetrante de corneta que dominava à distância, e sorria à docilidade mecânica dos rapazes. (...) com a simultaneidade exata das extensas máquinas” (At, 13). São movimentos condicionados, como este na parada militar, presentes em toda concepção de disciplina e hierarquia do internato, que favorecem a obsessão pelo controle. Na entrada de Sérgio no internato, uma das marcas de rito de passagem do universo masculino e também de controle é a ordem do diretor para que corte os cachinhos dourados. “O diretor, explicando a meu pai, acrescentou com o risinho nasal que sabia fazer: ‘Sim, senhor, os meninos bonitos não provam bem no meu colégio...’ ” (At, 18). Cativo (114), cárcere murado de privações (132) e despotismo (133) são algumas das formas nada lisonjeiras usadas pelo narrador para caracterizar a escola de formação e se referir ao internato.

O personalismo do diretor, visto pela ótica avaliativa do autor-narrador, pode ser percebido na utilização recorrente da expressão “meu colégio”, feita por Aristarco ao se referir ao Ateneu. O diretor é comparado a Deus (10), à majestade (62), a um marechal (63), a um domador (138) e como tendo veleidades de amansador (200). Representa também a personificação da visão autoritária e do

controle. Aristarco é apresentado como sendo onisciente e onipresente como um deus:

A sala geral do estudo tinha inúmeras portas. Aristarco fazia aparições, de súbito, a qualquer das portas, nos momentos em que menos se podia contar com ele. (...) Por meio deste processo de vigilância de inopinados, mantinha no estabelecimento por toda a parte o risco perpétuo do flagrante como uma atmosfera de susto (At, 63).

Assim também, em outra passagem, este conrole “divino”, segundo o olhar axiológico do narrador, exercia o poder: “Assim que é um simples olhar do diretor immobilizava o colégio fulminante, como se levasse no brilho ameaças de um despotismo cruento” (At,62). As ordens e as regras, muitas vezes sem sentido, revestiam o diretor de um poder imenso, e este comportava-se como se fosse a Divina Providência.

As punições predispunham a uma atmosfera ameaçadora e de pânico e estavam invariavelmente associadas às humilhações, que eram públicas. O narrador relata que todas as manhãs era lido o temido *Livro das notas*, antecedido por uma expectativa de terror (At, 55).

“A mais terrível das instituições do *Ateneu* não era a famosa justiça do arbítrio, não era ainda a *cáfua*, asilo das trevas e do soluço, sanção das culpas enormes. Era o *Livro da notas*. Todas as manhãs infalivelmente perante o colégio em peso, congregado para o primeiro almoço, às oito horas, o diretor aparecia a uma porta, com solenidade tarda das aparições, e abria o memorial das partes. (...) Na véspera cada professor, na ordem do horário, deixava ali a observação relativa à diligência dos seus discípulos. Era o nosso jornalismo. Do livro aberto, como as sombras das caixas encantadas dos contos de maravilha, nascia, surgia, avultava, impunha-se a opinião do *Ateneu*. Rainha caprichosa e incerta, tiranizava essa opinião sem corretivo como os tribunais supremos. O temível noticiário, redigido ao sabor da justiça suspeita dos professores, muitas vezes despedidos por violentos, ignorantes, odiosos, imorais, erigia-se em censura irremissível de reputações (...) os vitimados fugiam, acabrunhados de vergonha (...) (At, 54-55)

Era, sem dúvida, um instrumento que reforçava a visão hierárquica, uma vez que os professores, que detinham o poder de inscrever alunos no Livro,

também corriam o risco da demissão se as avaliações que faziam do alunos não estivessem a contento do diretor. Convém ressaltar que nem todos os alunos eram citados no *Livro das notas*; o exercício de poder era forjado com o auxílio do modelo hierarquizante, assentado em privilégios: “Com exceção dos privilegiados, os vigilantes, os amigos do peito, os que dormiam à sombra de uma reputação habilmente arranjada por um justo conchavo de trabalho e cativante doçura, (...)” (At, 55).

Sérgio, depois de um início que lhe permitiu passar despercebido pelas leituras diárias do livro, não escapa, enveredando por um estado de letargia e melancolia e um desencanto em relação ao internato, pela humilhação perante os colegas: “O senhor Sérgio tem degenerado...” (At, 56). A reação dos colegas reforça a punição. “A congregação justiceira dos colegas voltou-se para mim, contra mim. Os vizinhos do lugar à mesa afastaram-se dos dois lados, para que eu melhor fosse visto. (...) Chorava à noite, em segredo, (...)” (At, 56). Sanches, que era vigilante, bateu com uma vara nas pernas de Sérgio, pois este recusara um convite para uma aventura amorosa. Cumpre destacar que Sérgio chora por diversas vezes à noite, em segredo. Esconder o choro constituía um rito de passagem dos meninos, uma marca do sistema patriarcal: “Quando meu pai saiu, vieram-me lágrimas, que eu tolhi a tempo de ser forte” (A, 25).

A pior punição, porém, quem recebia era um aluno de nome Franco, que era punido diariamente. Chegara a passar uma fase entre ratos na cafua (uma cela). Porém a humilhação maior era a exposição pública: “Não convinha expulsar. Uma coisas destas aproveita-se como um bibelô do ensino intuitivo, explora-se como a miséria do hilota, para a lição fecunda do asco. A própria indiferença repugnante da vítima útil. (...) Nenhum de nós como ele.” (At, 33). Franco morreu no internato. Vale enfatizar que era missão da sociedade afastar os meninos da presença da mãe protetora, para evitar o ameigamento dos futuros chefes de família perante a vida. Conforme Campos, “a vida pedia homens fortes e não seria no seio da família que esses meninos iriam se fortalecer. Mulher, mãe e irmã incluídas não deixariam os meninos crescerem fortes como a sociedade exigia” (1982, 68). Esta passagem para a vida adulta, via instituição de ensino, deveria

ser controlada. E a instituição assumiria o papel de disciplinar, adestrar, enfim, "preparar" para a vida. A melancolia, conseqüência freqüente destas humilhações, é um sentimento que encontramos reiteradamente mencionado nos dois romances. Na obra *O Ateneu*, Sérgio menciona a depressão: "Durante este período de depressão contemplativa uma coisa apenas magoava-me:" (At, 56) Melancolia, apatia e terror associam-se à baixa auto-estima. A melancolia, a fragilização do ego e a desestruturação do emocional podem ser percebidas pela letargia e pelo eterno sono que acomete os adolescentes. A morte, numa associação à melancolia e à depressão, é um dos *leitmotivs* das obras (a idéia do suicídio ronda algumas personagens das obras). Nitschack (1995), no texto *Der Adoleszente als literarische Konstruktion*, faz uma análise de diversos romances de formação e destaca uma temática recorrente em muitos deles. "Esta ameaça do esfacelamento do Eu, configurada pela ameaça da morte - ou na concentração literária, morte como motivo -, é o outro grande tema dos romances e contos de adolescentes. É o centro velado ou declarado em torno do qual todos os textos gravitam¹²³" (NITSCHACK, 1995: 186).

Sem dúvida, a visão patriarcal da sociedade da época, construída num contexto sócio-cultural e histórico específico, possibilitou e sustentou o sistema educacional em vigor no Ateneu na virada do século.

3.2.2 Patriarcalismo e personalismo no romance *Jakob von Gunten*

Kayser, autor já citado neste trabalho, aponta para a figura forte dos diretores nos sete romances alemães da virada do século que analisou. Segundo o autor (1970), o sistema escolar alemão era fortemente hierarquizado, e no topo estava o diretor. A sua autoridade era inquestionável. Esta postura de autoridade

¹²³ ["Diese Bedrohung des Zerfalls des eigenen Ichs, die die Bedrohung durch den Tod darstellt - oder in literarischer Begrifflichkeit, das Todesmotiv -, ist das andere grosse Thema der Adoleszenzromane und -erzählungen. Es ist das erklärte oder das heimliche Zentrum, um das sich alle diese Texte drehen."]

absoluta também está presente no romance *JvG* e é personificada pelo diretor, senhor Benjamenta, a quem os meninos devem total submissão e obediência. O narrador se refere a este como senhor Golias (142), Deus (62), Hércules (18), gigante (18); referências que marcam a autoridade e superioridade hierárquica.

A postura patriarcal e, no contexto da obra, personalista, pois bastante autocentrada, predomina na sociedade da época. Este posicionamento, a partir de uma figura masculina forte e modelar, possibilitava a inserção de inúmeras prescrições, códigos e punições, que orientavam toda a conduta no internato.

O comportamento militar, que gozava de muito prestígio na época na Alemanha, também era inspiração e modelo para a estruturação do instituto. Nos primeiros encontros entre o diretor e Jakob, as posições hierárquicas são claramente demarcadas. No primeiro, o sr. Benjamenta pergunta a Jakob o que este deseja: “Eu lhe expliquei timidamente que pretendia ser seu aluno. Então ele silenciou e leu o jornal” (12)¹²⁴. A indiferença, que marca aqui a superioridade, é uma espécie de ritual de iniciação no internato. Em um outro encontro, o diretor lhe fala das prescrições do Instituto e manda que Jakob se curve cinco vezes e diga: “Bom dia, senhor diretor”. Em dois outros momentos, o diretor bate no aprendiz (Jakob). São o controle e a demarcação da autoridade pela punição, pela violência. No final da narrativa, mesmo após a aproximação entre Jakob e o diretor, as ameaças persistem e atemorizam Jakob: “Eu, por exemplo, teu senhor, na tua frente, poderia, meu jovem e pobre verme, te esmagar se tivesse esse desejo” (*JvG*, 107)¹²⁵.

De maneira semelhante ao que ocorre no romance *O Ateneu*, também a punição pública tem a função de ser exemplar. Na frente dos colegas, Jakob recebe do diretor uma palmada na cabeça¹²⁶. Entendemos que este processo de punições e de prescrições da anulação do sujeito tem como substrato o caráter patriarcal da sociedade da época.

¹²⁴ [“Ich erklärte ihm schüchtern, daß ich wünsche, sein Schüler zu werden. Darauf schwieg er und las Zeitungen.”]

¹²⁵ [“(…) so zum Beispiel ich, dein Herr, vor dir, meinen jungen armen Wurm, den ich, wenn’s mich gelüstete, zermalmen könnte”]

¹²⁶ Esta palmada aconteceu após uma briga entre Jakob e um colega. O diretor não procurou saber a razão da briga, apenas puniu Jakob

Nossa proposição é corroborada pela análise de Hiebel. Segundo o autor, existe a transferência do modelo patriarcal da sociedade para o instituto, que incorpora esta estrutura. “A direção da escola representa o pai de família como instância patriarcal do agente da reprodução social ou socialização; ambas instâncias simbólicas do pai simbólico, que personificam poder, moral e lei” (HIEBEL, 1991: 252)¹²⁷.

Massificação, condicionamento pela absoluta repetição vazia e obediência sem reflexão eram as bases norteadoras da conduta no internato: “Nós decoramos as prescrições que nos regem aqui. Ou as lemos no livro *O que move a escola de meninos Benjamenta?*” (JvG, 8)¹²⁸. Seguindo as prescrições, não era permitido sorrir, chorar ou fantasiar. “Incute-nos que tem efeito salutar adaptar-se ao pouco que se tem, mas que é fixo e seguro, ou seja, acostumar-se e adequar-se a leis e determinações que exigem um exterior austero. Talvez queiram nos emburrecer; em todo caso, querem nos diminuir” (JvG, 64).¹²⁹ Desta forma, podemos apontar para a anulação do sujeito via uniformidade e anonimato.

O narrador-personagem enumera as funções prescritivas para as partes isoladas do rosto (boca, nariz, olhos, ouvidos e lábios); assim, por exemplo, indica que a boca é mais facilmente condicionada, pois é constantemente obediente e está fechada. “Uma boca bem fechada aponta para ouvidos abertos e atentos; por isso, as portas lá embaixo, abaixo das janelas das narinas, devem ser sempre cuidadosamente trancadas” (JvG, 56)¹³⁰. Entendemos que ao não se perceber mais o todo, porém apenas partes ou fragmentos, estabelecem-se o descentramento e o esfacelamento do sujeito.

¹²⁷ [“Der Vorstand der Schule repräsentiert den familiären Vater wie der patriarchalische Instanz des Agenten der gesellschaftlichen Reproduktion oder Sozialisation; beides Instanzen des Symbolischen Vater, die Macht, Sittlichkeit und Gesetz verkörpern”]

¹²⁸ [“Wir lernen die Vorschriften, die hier herrschen, auswendig. Oder wir lesen das Buch ‘ Was bezweckt Benjamenta’s Knabenschule?’”]

¹²⁹ [“Uns prägt man ein, daß es von wohltuender Wirkung ist, sich an ein festes, sicheres Weniges anzupassen, das heißt sich an Gesetze und Gebote, die ein strenges Äußeres vorschreibt, zu gewöhnen und schmiegen. Man will uns vielleicht verdummen, jedenfalls will man uns klein machen”]

¹³⁰ [“Ein festegeschlossener Mund deutet auf offene, gespannte Ohren, daher müssen die Türen da unten, unter den Nasenflügel Fenstern, stets sorgsam verriegelt werden.”]

Grenz (1974), semelhantemente, indica que na perspectiva de formação do Instituto Benjamenta está a diluição da unidade do sujeito, propagada de fora para dentro, se direcionando a cada parte do corpo separadamente, de modo que o eu, como centro integrado, se decompõe.

Considerando a relação romance/contexto de produção, convém ressaltar que, como Borchmeyer (1980) indica (citando Marx), é a época das especializações (*Fachwissen*), e isto representa a perda da totalidade do homem. O ideal da totalidade formativa é o da formação clássica. A fragmentação e a diluição do sujeito, características de outro momento histórico, estão presentes neste romance do começo do século XX.

Esta diluição do sujeito está associada à homogeneização, ao condicionamento e à massificação despersonalizantes. Sintomáticas, neste sentido, são as infundáveis ordens, e mesmo conselhos, encontrados também no romance brasileiro, que pressupõem uma visão hierárquica, que reforçam a postura patriarcal e autoritária subjacente à visão de mundo do internato. Neste quesito, no romance de Walser, o aluno considerado modelar pela direção é Kraus.

Jakob analisa o colega sob o aspecto fundamental da concepção formativa do Instituto, obediência sem reflexão: “Eu geralmente obedeco bem, não tão bem quanto Kraus, que é mestre em atender tempestuosa e prontamente às ordens” (*JvG*, 7)¹³¹. A descrição dos atos deste personagem aponta nesta direção: “(...) aquele que for alugá-lo, pode se orgulhar de sua postura e de seu comportamento. Alugar? Sim, é o que se diz” (*JvG*, 32)¹³². Representa a objetivação e a coisificação do sujeito, inserido numa atmosfera (*Zeitgeist*) de obediência e total submissão. Este caráter é reforçado em outra passagem da obra: “A pessoa Kraus não é nada, só o trabalhador, o executante Kraus é alguma coisa (...)” (*JvG*, 120)¹³³. Kraus isolou-se do mundo, não saindo do internato; não se interessava pelas mulheres; anestesiou os sentidos. Analisando esta postura

¹³¹ [“Ich gehorche leidlich gut, nicht so gut wie Kraus, der es meisterlich versteht, den Befehlen Hals über Kopf dienstfertig versteht entgegenzustürzen”]

¹³² [“(...) auf seine Haltung und auf sein Betragen kann derjenige stolz sein, der ihn mieten wird. Mieten? Ja, so sagt man.”]

¹³³ [“ Die Person Kraus ist gar nichts, nur der Schaffer, der Ausüber Kraus ist etwas (...)”]

de obediência, Grenz afirma que “o homem passa a mero executor de um mundo abstrato, eticamente justificável” (1974: 135)¹³⁴.

Jakob, ampliando a análise desta questão, explica que todos obedecem sem refletir sobre o resultado ou a consequência (que um dia aparecerá) desta obediência irrefletida. Ele sintetiza a força das leis e das prescrições: “A lei que ordena, a impingência que obriga e as inúmeras prescrições inflexíveis que nos ditam o rumo e o gosto: é isso que é grande e não nós os alunos” (JvG, 64)¹³⁵. Esta obediência irrefletida gera, por um lado, a ausência de iniciativa própria nos sujeitos; por outro, garante a homogeneização via conformação do grupo ao mesmo conjunto de regras. Corroborando esta perspectiva a análise feita por Grenz (1974, 92-93), ao afirmar que a utilização dos *drills* conduz à homogeneização e, em consequência, a espontaneidade e a fantasia são apagadas. Processo semelhante identificamos no romance *O Ateneu*.

Assim como Sérgio no romance brasileiro, a auto-estima de Jakob está seriamente comprometida. Hiebel (1991) indica, nesta direção, uma tendência melancólica e depressiva em Jakob que, segundo o autor, deve-se à sua relação com a autoridade e o poder.

Com ironia e desencanto, o narrador esclarece que os alunos nada esperam; foi-lhes prescrito não terem esperança. E, nesta orientação, é fundamental não pensar: “Se os pensadores soubessem quanto estrago causam. Quando, por exemplo, um aluno do instituto não sabe que é bem comportado, então ele o é” (JvG, 90)¹³⁶. Esta circunstância imposta aos estudantes, de anulação do sujeito, favorece o padrão militar presente no instituto.

Exemplos da militarização podem ser observados em dois momentos: na hora de dormir e na hora das aulas. Todos cantam juntos uma canção antes de ir dormir, e Kraus apaga a lâmpada. A partir deste momento, fica proibido conversar. Na sala de aula, os alunos devem esperar o início da aula, por dez

¹³⁴ [“ Der Mensch wird zum blossen Vollzieher einer abstrakten, ethisch begründbaren Welt”].

¹³⁵ [“Das Gesetz, das befiehlt, der Zwang, der nötigt, und die vielen unerbittlichen Vorschriften, die uns die Richtung und den Geschmack angeben: das ist das Große, und nicht wir, wir Eleven.”]

¹³⁶ [“Die Denker, wenn sie nur wüßten, wieviel sie verderben. (...) Wenn zum Beispiel ein Zögling des Institutes nicht weiß, daß er artig ist, dann ist er es.”]

minutos (cf. p. 89), cheios de expectativa e sem se mexer, portanto semelhante à postura militar.

Semelhantemente ao Ateneu, mas com tonalidades históricas, sócio-culturais e políticas alemãs, a disciplina militar, como indicamos anteriormente, era ideal para a manutenção do controle e da hierarquia, conquistada com a rotina, a previsibilidade e a perspectiva da obediência absoluta, postulado de um sociedade patriarcal, associado, no romance *JvG*, ao personalismo do senhor Benjamenta. Entendemos que as semelhanças apontadas permitem a aproximação pedagógica das obras.

3.2.3 Concepções pedagógicas no romance de formação brasileiro

Como indicamos anteriormente, existe uma relação entre a visão patriarcal e personalista e a concepção pedagógica presente nos dois romances. Visões pedagógicas não se constroem dissociadas de um conjunto de valores e fundamentos da sociedade. Desta forma, entendemos que a massificação e a despersonalização do sujeito nos dois romances (embora inseridos em contextos culturais distintos) também estão representadas na concepção pedagógica da época. A metodologia de ensino, nas duas obras, não pode ser desvinculada das outras experiências e dos valores que permeiam a jornada dos heróis.

Considerando que o gênero discursivo dos textos em análise focaliza a formação dos heróis, convém destacar que os romances discutem as diversas esferas de formação, estabelecendo relações com a formação institucional escolar.

A escola/internato da época detém o monopólio da educação, pois as famílias da elite brasileira transferem a formação completa dos filhos para as escolas/internatos. A respeito desta prática, Moraes informa que “na medida em que a educação é o processo de formação total do indivíduo, nada podendo lhe escapar - formação intelectual, moral e afetiva -, a escola torna-se uma instituição

total, isto é, agindo sobre todas as dimensões do indivíduo em formação” (1999: 186-187).

Ainda que estando a cargo do internato, a formação integral do herói se dá, muitas vezes, em contraposição aos valores e preceitos pedagógicos expressos e aplicados pela instituição. A formação moral e a afetiva são decorrentes do contato com personagens em situações externas à sala de aula. Retomando a caracterização do gênero *Bildungsroman* da virada do século, pode-se dizer que a formação dos heróis desenvolve-se em diálogo com a instituição e, principalmente, em contraposição ao discurso oficial nela enunciado.

O romance brasileiro, dialogando com o contexto educacional de sua época, indica que a dimensão moral é objeto da formação escolar. Sérgio, no começo da narrativa, aponta com certa ironia para as regras morais, percebendo-as como marcas de obviedade. “Outros quadros vidraçados exibiam sonoramente regras morais e conselhos muito meus conhecidos de amor à verdade, aos pais, e temor de Deus, que estranhei como um código de redundância” (At, 23).

A formação moral, principal emblema do internato Ateneu, pode ser tomada como exemplo desta perspectiva no romance brasileiro. Em conformidade com a época, Aristarco apresenta o internato como instituição total, responsável pela formação global dos alunos, assumindo a responsabilidade que lhe é transferida pela família: “Demais, o meu colégio é apenas maior que o lar doméstico. O amor não é precisamente o mesmo, mas os cuidados de vigilâncias são mais ativos” (At, 19).

O diretor acentua que o objetivo educacional preponderante é a formação moral. O discurso da moralidade permeia todo o romance. Não é o estudo dos rapazes a minha preocupação...É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade! (...) No Ateneu, a imoralidade não existe!” (At, 23-24). Segundo o diretor, ao falar aos pais no internato, a imoralidade não existe, pois existe um código: “Leiam! Todas as culpas são prevenidas, uma pena para cada hipótese” (At, 24).

Como a narrativa é filtrada pela ótica do narrador, freqüentemente no texto os discursos do diretor são desconstruídos e relativizados, normalmente com ironia. Enquanto Aristarco fala do caráter e da moralidade, o narrador questiona a postura ética do diretor:

O especulador e o levita ficavam-lhe dentro em camaradagem íntima, *bras dessus, bras dessous*. (...) Sua diplomacia dividia-se por escaninhos numerados, segundo a categoria de recepção que queria dispensar. Ele tinha maneiras de todos os graus, segundo a condição social da pessoa (At, 22-23).

Os valores morais eram difundidos, especialmente, em forma de máximas pedagógicas. Estas constituem um dos esteios da visão pedagógica vigente no internato e marcada em diversas passagens do romance brasileiro analisado (e normalmente permeadas por observações irônicas). De forma ilustrativa, apresentamos uma: “Nenhum mestre é mau para o bom discípulo (...)” (At, 29). Entendemos que estas máximas estão muito próximas às palavras de ordem que buscam a uniformidade da visão militar. Na perspectiva do narrador, são “as banalidades profundamente lançadas como as sábias máximas do ensino redentor” (At, 10).

Em um discurso comemorativo de entrega de prêmios, com a presença de pais e convidados, Aristarco utilizou a clássica comparação – lugar comum nesta perspectiva pedagógica – da educação com uma horta: “Com o Ateneu estava satisfeito: uma sementeira razoável; não se fazia rogar para florescer. Corações de terra rocha, onde as lições do bem pegavam vivo. Era cair a semente e a virtude instantânea espicocava. Uma maravilha, aquela horta fecunda! Antes de maldizerem do hortelão, caluniadores e invejosos julgassem-lhes os repolhos, pesassem-lhes os nabos, (...)” (At, 185).

A utilização destas máximas configuradas como palavras de ordem visava à rápida memorização, uma das práticas comuns à perspectiva pedagógica do internato.

Laura Hosiasson, no texto “Disciplinas e indisciplinas no Ateneu”, sintetiza a visão educacional presente no romance: “Um sistema marcado pela falta de incentivo à participação e criatividade dos discípulos, um modelo de ensino rígido e sempre estruturado em função de uma formação ‘moral’ irrepreensível (...)” (HOSIASSON, 1988: 68). As avaliações, geradoras de pânico entre os aprendizes, eram elaboradas seguindo a mesma orientação metodológica: “A maioria das provas eram exercícios de memorização e de tradução de textos, sem nenhuma participação criativa do aluno. Aliás, não eram permitidas obras além das escolhidas como clássicas e dentro do quadro moral pertinente, para assim deixar ao aluno o exemplo desejado” (HOSIASSON, 1988: 70).

Nesta orientação pedagógica, as aulas eram totalmente centradas nos professores, que orientavam as atividades. Estes não pressupunham o aluno como interlocutor, mas apenas como “depósito” de informações. As atividades eram elaboradas para serem memorizadas como esquema, fixadas pela repetição (automatismo).

Sérgio, com auxílio de Sanches, procura decorar nomes de cidades, datas históricas e repetir análises gramaticais abstratas:

Tomava cada período, cada oração, altamente, com o ademã sisudo do anatomista; sujeito, verbo, complementos, orações subordinadas; depois do sacrifício, zás! Um corte de escapelo, e a frase rolava morta, repugnante, desentranhando-se em podridões infectas (At, 48).

No decorrer da narrativa, evidencia-se que o ímpeto e a visão idealizada iniciais que enchiam o ingressante Sérgio de expectativas ao chegar ao Ateneu, são substituídos pelo desinteresse e pela letargia.

A primeira experiência em sala de aula, para Sérgio, é traumatizante. Fora chamado pelo professor Mânlio para a pedra. O que segue é pânico, uma visão ameaçadora da sala de aula:

Fiquei tão pálido que Mânlio sorriu e perguntou-me, brando, se queria ir à pedra. Precisava examinar-me. De pé vexadíssimo, senti brumar-se-me a vista, numa fumaça de vertigem. Adivinhei sobre mim o olhar visguento do Sanches, o olhar odioso e timorato do Cruz, (...) respirei no ambiente adverso da maldita hora, (...) uma conspiração contra mim da aula inteira, desde as bajulações de Negrão até a maldade violenta do Álvares. Cambaleei até à pedra. O professor interrogou-me; não sei se respondi. Apossou-se-me do espírito um pavor estranho. (...) envolveu-me a escuridão dos desmaios, vergonha eterna! (At, 27-28).

As avaliações posteriores a esta primeira experiência não são nada favoráveis aos professores (com exceção do professor Cláudio) e ao ensino do internato. O narrador questiona a visão idealizadora anterior e a re-avalia de forma simbólica através de um sonho: “Onde meter a máquina dos meus ideais naquele mundo de brutalidade, que me intimidava com os obscuros detalhes e as perspectivas informes, escapando à investigação da minha experiência? (...)” (At, 34). Na descrição do sonho, o desencanto e o medo são ressaltados numa atmosfera que sintetiza a metodologia de ensino inserida na postura da uniformidade e nos *drills*: “Eu era Franco. A minha aula, o colégio inteiro, mil colégios, arrebatados, num pé-de-vento, voavam léguas afora por uma planície sem termo. Gritavam todos, urravam a sabatina de tabuadas com um entusiasmo de turbilhão” (At, 35).

Outro momento da formação pedagógica institucionalizada era a chamada promovida pela Secretaria da Instrução Pública. Segundo o narrador, o terror acadêmico. Alguns comentários ilustram o ambiente na qual foi feita uma prova que pedia a reprodução dos *Lusíadas*:

“Três dias antes pululavam-me as palpitações; o apetite desapareceu; o sono depois do apetite, na manhã do ato, as noções mais elementares da matéria com o apetite e com o sono. *Memória in albis*. (...) Que barbaridade aquela conspiração toda contra mim, (...) em redor de mim, morriam de palidez outros infelizes, esperando a chamada” (At, 161-162).

Os professores são percebidos por Sérgio com desdém ou irônica indiferença, e muitos da instrução pública, especificamente, como corruptos. O narrador descreve esta corrupção a partir das considerações de um informante. “Olhe o Meireles da filosofia, aquele compridão de barba ruça; o empenho é a Ritinha Pernambucana da Rua dos Arcos; o Simas da mesa de geografia, um pançudo apelidado esfera terrestre, mimoseiam-no com um par de galos de briga” (At, 164).

Em meio a este cenário, havia espaço também para a formação efetiva do aluno. Esta formação normalmente concretizava-se fora da sala de aula. Eram inúmeras leituras na biblioteca, a descoberta de autores como Júlio Verne, as apresentações e discussões literárias no Grêmio Literário e, principalmente, longas e apreciadas conferências do professor Cláudio. Nestas circunstâncias, apareciam características dos romances de formação clássicos, presentes também nos da virada do século: a educação nas artes (“A arte é primeira espontânea, depois intencional” p. 104) e também a formação política dos alunos. De forma ilustrativa, apresentamos um exemplo que aponta para a formação política. O Professor Cláudio produz, em uma conferência, um discurso de forte oposição ao poder constituído: “(...) o desmancho nauseabundo, esplanado, da tirania mole de um tirano de sebo! ...” (At, 100). Entre um dos convidados estava um “devoto jurado e confirmado das instituições”, que reagiu com um “Protesto!”, contrapondo-se fortemente ao discurso do professor. Um outro convidado, avô de um aluno, reagiu ao conservador, chamando-o de burro. Estava instalada a confusão.

“O salão enorme, alunos e convidados, tumultuavam em vagalhões, fragmentado em partidos opostos, uns pelo senador e pela anarquia, outros pelo advogado e ordem pública. Muitos gesticulavam de pé; havia estudantes gritando em cima dos bancos. Os insultos voavam como pelouros; os protestos rangiam como escudos feridos; havia mãos pelo ar que pediam espadas” (At, 101).

Convém destacar que a formação política acontece em situações de palestras abertas ao público em geral, incluindo também não estudantes da instituição, realizadas fora da sala de aula.

3.2.4 Concepções pedagógicas no romance de formação alemão

Como indicamos anteriormente, no romance alemão, assim como em *O Ateneu*, existe uma relação entre a visão patriarcal e personalista e a concepção pedagógica. Esta concepção viabiliza um universo de prescrições e códigos que sustenta a homogeneidade de comportamento e o controle. O substrato que fundamenta esta *Weltanschauung* é a submissão e obediência irrefletida, que os alunos devem aos professores e, principalmente, ao diretor: “A lei que ordena, a impingência que obriga e as inúmeras prescrições inflexíveis que nos ditam o rumo e o gosto: é isso que é grande e não nós os alunos” (*JvG*, 64)¹³⁷.

Obediência, submissão e prescrições são palavras-chave que sinalizam para a concepção pedagógica presente no romance *JvG*. Conforme Grenz, na análise do romance, “o objetivo da escola é ensinar aos alunos a obediência cega e irrefletida, e isto é aprendido melhor quanto mais tirânicas e sem sentido forem as prescrições que devem ser seguidas” (1974, 93)¹³⁸.

Questão central, assim como no romance brasileiro, é sem dúvida a questão moral, mais especificamente, o comportamento, que é depurado com a execução dos preceitos presentes no livro “*O que move a escola Benjamenta?*” [“Was bezweckt Benjamenta’s Knabenschule?”] (*JvG*, 8). A moral e o comportamento são focalizados no livro com o intuito de prevenir falhas de caráter, objetivando formar um aprendiz de obediência exemplar. O modo como

¹³⁷ [“Das Gesetz, das befiehlt, der Zwang, der nötigt, und die vielen unerbittlichen Vorschriften, die uns die Richtung und den Geschmack angeben: das ist das Große, und nicht wir, wir Eleven.”]

¹³⁸ [“Ziel der Schule ist es, die Schüler in blinden gedankenlosen Gehorsam einzuüben; und dieser wird desto besser erlernt, je tyranischer und sinnloser die Vorschriften sind, die sie zu befolgen haben”]

devem se comportar os meninos da escola Benjamenta, é, portanto, o eixo central em torno do qual orbitam as principais questões pedagógicas do instituto.

O comportamento desejado é conseguido de diversas maneiras: uma delas é a memorização das prescrições da escola. Outra forma de induzir ao comportamento exemplar é o teatro. Os textos e apresentações estão sempre voltados para questões do próprio instituto, invariavelmente com tonalidades didatizantes. “O final de uma peça é sempre a idolatria e a representação da subserviência modesta. A felicidade é servil, eis a moral da nossa literatura dramática” (JvG, 113)¹³⁹. O comportamento e a moral estão intrinsecamente ligados a este universo, no qual destacam-se a obediência, a submissão e a idéia de servir¹⁴⁰.

As máximas pedagógicas, com intenções formadoras, como no romance *O Ateneu*, exercem um papel importante. De forma ilustrativa, podemos citar: “O asseio em si é uma felicidade” (JvG, 49). [“Reinlichkeit allein ist ein Glück.”] Uma outra máxima está relacionada à metáfora pedagógica do jardim (No *Ateneu*, Aristarco utiliza o pomar para ilustrações didatizantes): “O bom comportamento é um jardim que floresce” (JvG, 83)¹⁴¹. Porém, se alguém se comporta mal, caminha por um jardim que está próximo ao inferno. As máximas, caracterizadas por uma perspectiva reducionista, têm a função de controlar, orientar e criar uniformidade (estas são vistas pelo autor com ironia), de modo que podem ser associadas às práticas militares da época, conforme apontamos anteriormente com base no texto *Os Alemães*, de Norbert Elias.

De forma semelhante a Sérgio, do romance *O Ateneu*, Jakob também, entre ironia e desencanto, questiona a formação no instituto. Os questionamentos são, como no romance brasileiro, intercalados por comentários que indicam a baixa auto-estima, a falta de valor dos aprendizes, a desconfiança e o medo em relação ao futuro. “Aqui aprendemos muito pouco, faltam professores e nós,

¹³⁹ [“Das Ende eines Stückes ist immer die Verherrlichung und Versinnbildlichung bescheidenen Dienens. *Das Glück dient, das ist die Moral unserer dramatischen Literatur*”]

¹⁴⁰ No entanto, vale relembrar como diferencial com o romance *O Ateneu*, que embora Jakob (cf. Greven, p. 175), entre irônico e sério, critique a abordagem pedagógica do instituto, ele procura, paralelamente, encontrar um caminho próprio, que considera o ato de obedecer e servir como positivos.

alunos do Instituto Benjamenta, não chegaremos a nada, quero dizer, no futuro seremos todos gente muito humilde e subalterna” (JvG, p. 7)¹⁴².

O narrador menciona a baixa auto-estima do grupo todo. “Somos pequenos, tão pequenos a ponto de não sermos dignos de nada” (JvG, 8)¹⁴³. Ou constata que não está se desenvolvendo. [“Ich entwickle mich nicht.”] (JvG, 144). De forma recorrente, Jakob se considera um zero.

Quanto à metodologia de ensino utilizada no instituto Benjamenta, ela está alicerçada nas repetições do código de conduta. Hiebel, em constatação semelhante à nossa, indica a principal atividade em sala de aula: “A aula, que é sempre repetida, consiste na parte teórica de memorização (...)” (1988: 252)¹⁴⁴. A repetição da mesma aula (JvG, 9) e a dormência dos professores são sintomáticas de um ensino que não promove aprendizagem, não visa ao conhecimento e ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Jakob percebe as diminutas possibilidades de aprendizagem e ameaça abandonar o instituto já no início da narrativa. Questiona os modelos didático-metodológicos: “Não se aprende nada aqui e eu não quero ficar. Por favor, devolva-me o dinheiro, (...) Onde estão os professores? Existe ao menos algum plano? (JvG, p.19)¹⁴⁵. Se no romance *O Ateneu* a negação da formação, ou de pelo menos parte dela, se estabelece basicamente pela ironia, em *JvG* esta negação é expressa na conjunção da ironia e da reflexão a respeito da formação, na qual a ironia não está presente. Estas conduzem à constatação de que a formação do instituto é limitadora: “Talvez queiram nos idiotizar. Em todo caso, querem nos deixar pequenos” (JvG, p.64).¹⁴⁶

Jakob, ao mencionar os *drills* utilizados na aprendizagem, deixa claro, no tom irônico da narrativa e incorporando os objetivos pedagógicos do instituto,

¹⁴¹ [“Das gute Betragen ist ein blühender Garten”]

¹⁴² [Man lernt hier sehr wenig, es fehlt an Lehrkräften, und wir Knaben vom Institut Benjamenta werden es zu nichts bringen, das heißt, wir werden alle etwas sehr Kleines und Untergeordnetes im späterem Leben sein.]

¹⁴³ [“Klein sind wir, klein bis hinunter zur nichtswürdigkeit.”]

¹⁴⁴ [“Der Unterricht, dessen einzige Stunde sich immer wiederholt, besteht im 'theoretischem' Teil des Auswendiglernens (...).”]

¹⁴⁵ [“Man lernt hier gar nichts, und ich will nicht hier bleiben. Bitte geben Sie mir das Geld zurück, (...). Wo sind die Lehrer? Ist überhaupt irgendein Plan, (...)]

¹⁴⁶ [“Mann will uns vielleicht verdummen, jeden Falls will man uns klein machen”]

que este procedimento metodológico deveria honrar os aprendizes, pois dispensa a reflexão (JvG, 89).

O modelo educacional, de maneira semelhante à orientação do Ateneu, é marcado pela falta de incentivo à participação e criatividade dos aprendizes. No instituto Benjamenta, não é recomendável fantasiar (nem chorar ou sorrir). Os professores, beirando o absurdo, estão todos dormindo, numa associação entre realidade e imaginação do narrador: “Os professores do nosso instituto ou não existem ou estão dormindo, ou então parecem ter esquecido a profissão” (JvG, 59)¹⁴⁷.

Constatando a limitadora formação do instituto, Jakob detém-se na observação da prática pedagógica de alguns professores. Diante das limitações destes, o narrador sugere ao professor de ciências naturais que talvez teria sido melhor se tivesse se tornado apicultor. O professor de francês é chamado de mentiroso. Suas aulas são uma mentira, pois o professor nada ensina. Ao professor de história, ele aconselha o sono, pois os heróis antigos não têm mais valor. “O mundo há algum tempo gira em torno do dinheiro e não em torno da história” (JvG, 59)¹⁴⁸. Em relação a este último, podemos destacar o anacronismo do ensino apontado por Jakob. Uma história feita por heróis ou uma história que focaliza os heróis é incompatível com as novas configurações sócio-históricas.

No romance *O Ateneu*, o ensino é fundamentado em repetições sem sentido de tópicos desvinculados, com exceção das conferências do professor Cláudio, da realidade dos alunos (visão abstrata de mundo), porém o símbolo de esvaziamento de sentido daquele modelo de ensino configura-se na oratória. No romance alemão, este esvaziamento é marcado pelo eterno e metafórico sono dos professores. Borchmeyer (1980), analisando o ensino representado no romance, indica que o sistema educacional do instituto está desconectado da realidade social da época e, por esta razão, entra em decadência.

¹⁴⁷ [“Entweder sind die Lehrer unseres Institutes gar nicht vorhanden, oder sie schlafen noch immer, oder sie scheinen ihren Beruf vergessen zu haben”]

¹⁴⁸ [“Die Welt dreht sich seit einiger Zeit um Geld und nicht mehr um Geschichte”]

Por diversas vezes, Jakob indica que a aprendizagem verdadeira acontece fora da sala de aula. As constantes conversas que Jakob desenvolve com os irmãos Benjamenta, principalmente com a senhora Benjamenta, enriquecem-no (moral e afetivamente) mais que os professores e suas aulas.

A cidade de Berlim é um espaço importante na aprendizagem de Jakob. Entendemos que as observações que o narrador faz sobre o movimento da cidade, as experiências, inclusive amorosas, são efetivamente formativas. Como apontamos em tópico anterior, o narrador comenta, ao observar as pessoas na cidade, que a cidade educa mais que os livros. Em outra passagem da narrativa, retoma a temática da aprendizagem nos livros e na vida cotidiana. “Que boca. Não encontramos isto no livro didático” (JvG, 85)¹⁴⁹.

Um personagem fundamental na formação de Jakob, na aprendizagem não formal, é o seu irmão Johann, que lhe apresenta a sociedade de Berlim. Johann, além de criticar a elite da cidade, compara as massas desta nova época aos escravos e critica a uniformização de pensamentos. Segundo o irmão, as cidades irão desaparecer: “Nossas cidades desaparecem progressivamente. Blocos tomam os espaços, (...)” (JvG, 76)¹⁵⁰.

Jakob é introduzido pelo irmão no mundo das artes. Este contato com o mundo artístico é também recorrente nos *Bildungsromane*, fazendo parte da formação do aprendiz. Johann, assim como o professor Cláudio do romance brasileiro, também discorre sobre o universo político. Salientamos que esta inserção, no caso do romance *O Ateneu*, concretiza-se via palestras abertas aos estudantes e à comunidade; no romance alemão isto ocorre com longas falas de Johann (e não através de um diálogo).

3.2.5 Visão da mulher e sexualidade no romance de formação brasileiro

¹⁴⁹ [“Was für ein Mund, das steht nicht im Lehrbuch”]

¹⁵⁰ [“Unsere Städte verschwinden unaufhaltsam vom Erdboden. Klotze nehmen den Raum ein, (...)”]

Não aspiramos, em nossa análise, fazer uma leitura psicanalítica do romance, porém consideramos pertinente apenas apontar alguns elementos desta área de conhecimento que fundamenta a análise de alguns críticos que se ocupam do estudo dos romances *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*.

De acordo com Sachs (1995), Ema, a esposa do diretor, substitui para Sérgio a figura da mãe. A autora destaca esta transferência em uma passagem no final do romance, quando o menino adoece e é assistido pela senhora, esposa do diretor. Sachs ressalta o duplo papel exercido por Ema na relação com o menino Sérgio: “A projeção psicológica se completa na evocação de Ema, a esposa do diretor que à imagem e semelhança das mães, assiste o adolescente enfermo. As insinuações de fundo erótico contidas nesse episódio remontam ao primeiro encontro com ela e põem em evidência o deslocamento edípico.” (SACHS, 1995: 67).

Entretanto, uma ambigüidade se consubstancia em toda a narrativa: existe a mulher de sentimentos maternos, invariavelmente associada pelo autor à figura da mãe ou à de um anjo, e a representação da mulher sensual, que provoca desejos no menino.

A descrição do primeiro encontro e o posterior comentário do narrador evidenciam esta ambigüidade.

Bela mulher em plena prosperidade dos trinta anos de Balzac, formas alongadas por graciosa magreza, erigindo, porém o tronco sobre quadris amplos, fortes como a maternidade; olhos negros, pupilas retintas, de uma cor só, que pareciam encher o talho folgado das pálpebras; de um moreno rosa que algumas formosuras possuem, e que seria também cor de jambo, se jambo fosse rigorosamente o fruto proibido. Adiantava-se por movimentos oscilados, cadência de minueto harmonioso e mole que o corpo alternava. Vestia cetim preto sobre as formas, reluzentes como pano molhado; e o cetim vivia com ousada transparência a vida oculta da carne. Esta aparição maravilhou-me. (...) O poemeto de amor materno deliciou-me como uma divina música. (...) Que boa mãe para os meninos pensava eu (At, 18-19).

A análise que o narrador faz de Ema está próxima da veneração. Se a avaliação que faz de quase todas as outras personagens é marcada por críticas, normalmente permeadas pela ironia, em relação à senhora existe só encantamento. Como já indicamos, na perspectiva patriarcal da época, o homem era responsável pela parte instrumental, porém encontrava-se distante na esfera afetiva, pois este papel cabia às mulheres. Portanto, o referencial afetivo ficava associado ao universo feminino.

Nos dois romances, o mundo masculino de base patriarcal está dissociado da afetividade; os mais fortes se impõem, na maioria das vezes, pela violência. Sérgio se envolve em lutas corporais, representativas de um rito de passagem na sociedade patriarcal, e destas decorrem a insegurança e o medo. Nesse contexto de tensões, a mulher, mais especificamente Dona Ema, representa uma reserva de afetividade e de proteção.

Na busca, às vezes desesperada, por proteção e afetividade, o menino se infantilizava. “Achava-me pequenino, pequenino. Sentava-se à cadeira. Tomava-me ao colo, acalantava-me, agitava-me contra o seio como um recém-nascido, inundando-me de irradiações quentes de maternidade, de amor” (At, 199). A infantilização e busca de proteção e a relação com o afeto materno estão associadas a experiências eróticas. No decorrer da narrativa, a referência materna vai perdendo gradativamente espaço para a sedução.

Ema entregava-se, como eu, ao prazer dos olhos. Sustinha-me em leve enlace; tocava-me o quadril em descanso. (...) Desde essa ocasião, fez-se-me desesperada necessidade a companhia da boa senhora. Não! Eu não amara nunca assim minha mãe. Ela andava agora em viagem por países remotos, como se não vivesse mais para mim. Eu não sentia a falta. Não pensava nela. (...) Ema em uma atitude sedutora que se firmava na memória como um painel presente nas duas covinhas que eu beijava (...) Desprendia os cabelos e com um ligeiro movimento de espáduas fazia cair sobre mim uma tenda escura. De cima sobre as faces, chegava-me o bafejo tépido da respiração. Eu via, ao fundo da tenda, incerto como sonhos, a fulguração sideral de dois olhos (At, 196-199).

A atmosfera é de submissão em relação à senhora; uma tendência de total doação, que parece caminhar paralelamente à baixa auto-estima e carência afetiva de Sérgio. Enquanto Sérgio se sente desamparado no internato, Ema se sente solitária. A postura autocentrada do diretor inviabiliza o diálogo e acentua a solidão da esposa.

“Ah! Tem ainda um pai, disse Ema, uma querida mãe, irmãos que o amam... Eu nada tenho; todos mortos... Aparecem-me às vezes à noite...sombras. Ninguém por mim. Nesta casa sou demais... Deixemos essas coisas” (At, 198). Ema, porém, não se resigna ao papel de mulher solitária e submissa, pois enquanto o Ateneu arde em chamas, abandona o marido. Estes acontecimentos representam, de acordo com Sachs (1995, 66), em uma leitura edipiana, a morte moral de Aristarco (parricídio).

Se, para Sérgio, a figura feminina preponderante no internato é Dona Ema, para os meninos, a sedução e o erotismo femininos são personificados em outra personagem – Ângela. A esposa do diretor era venerada, sendo a grande paixão de Sérgio, mas seus sentimentos diluem-se no sentimento de amor materno. Diferentemente de Ema, Ângela é associada apenas à sensualidade feminina. Esta outra personagem representava para os meninos sedução e erotismo. As memórias em relação a Ângela continuavam muito vivas na lembrança do narrador e não eram mediadas pela representação materna. Em Ângela se evidencia, via afetividade e sedução, o domínio da mulher sobre os meninos.

Ângela tinha cerca de vinte anos; parecia mais velha pelo desenvolvimento das proporções. Grande, carnuda, sangüínea e ferosa, era um desses exemplares excessivos de sexo (...) Gostava de arregaçar as mangas para mostrar os braços, luxo de alvura, braços perfeitos de princesa, que davam que pensar ao espanador humilde da manhã. (...) Consciente da formosura, Ângela abusava.(...) Ângela dominava-os a todos; vencia-os. (...) E divertia-se a apreciar os ardores engaiolados dos seus meninos, entretendo-se a desesperá-los como quem atiza o braseiro para ver a erupção das fagulhas, (...) (At, 86, 87, 169, 170)

A educação afetiva e sexual (mesmo que apenas intelectualizada) é predominantemente mediada pelas personagens femininas e, no caso do herói do romance *Ateneu*, ela está mais centrada em uma paixão edipiana e platônica que nutre pela esposa do diretor. Esta relação afetiva permeada por toques e desejos eróticos evidencia uma evolução afetiva e sexual. Também nesta área, a formação está distante da instrução institucional.

Campos (2001), ao refletir sobre a questão da sexualidade no internato, indica que se acreditava, durante séculos, que bastava separar homens e mulheres que o problema dos desejos sexuais estaria resolvido. Os romances de formação em estudo desmentem este pensamento. A percepção dominante de que, a questão estaria resolvida com a negação do problema da sexualidade/moralidade ou com a indicação do código de condutas com as devidas punições, como evidenciam os discursos do diretor Aristarco, mostra-se uma ilusão.

Se em relação ao herói, apesar de diversas oscilações deste, não se configura a homossexualidade de fato, ela está presente em toda a narrativa do *Ateneu*. Cartas enamoradas, assédios constantes, ninfas em banhos sensuais na piscina são descritos de maneira recorrente na obra. Até Aristarco, aparentemente surpreso, descobre uma carta de um aluno chamado Cândido, que assina Cândida. “Tenho a alma triste. Senhores! A imoralidade entrou nesta casa! (...) ' Ah! Mas nada me escapa... tenho cem olhos. Se são capazes, iludam-me! Está no meu poder um papel, monstruoso corpo de delito! Assinado por um nome de mulher! Há mulheres no *Ateneu* meus Senhores!” (At, 142).

A afeição sexual, muitas vezes, é direcionada pelos alunos mais fortes do internato para um assédio homossexual. Rebelo, colega de sala de aula, após a primeira aula traumática de Sérgio, descreve para o novato como as coisas, segundo sua ótica, funcionam no internato:

Os gênios fazem aqui dois sexos, como se fosse uma escola mista. Os rapazes tímidos, ingênuos, sem sangue, são brandamente impelidos para o sexo da fraqueza; são dominados,

festejados, pervertidos como meninas ao desamparo. Quando, em segredo dos pais, pensam que o colégio é a melhor das vidas, com o acolhimento dos mais velhos, entre brejeiro e afetuoso, estão perdidos...Faça-se homem, meu amigo. Comece por não admitir protetores (At, 30).

Sérgio conseguira inicialmente afastar-se dos vigilantes e do assédio, porém reconhece, após muitos problemas e mesmo pelas agressões¹⁵¹ que sofre, a dificuldade em sobreviver “naquele cárcere”, prescindindo dos protetores (mesmo sabendo que a proteção era normalmente seguida de assédio sexual). Sanches, um dos protetores, faz diversas propostas que são recusadas por Sérgio. “Às vezes a minha resistência passiva desapontava o preceptor. Ele encarava-me terrível, e como quem diz: ‘perde a proteção de um vigilante’ ” (At, 47) Um outro colega, Bento Alves, chegara, segundo o narrador, “ao excesso das flores” (A, 111). Neste contexto de formação, as orientações da libido são variadas.

3.2.6 Visão da mulher e sexualidade no romance de formação alemão

No romance *JvG*, entendemos que a senhora Benjamenta, irmã do diretor, substitui a figura da mãe. Neste romance, a mulher mais madura, semelhantemente à Ema da obra *O Ateneu*, exerce papel duplo: o maternal e o da mulher sensual e desejada (e que também deseja). Tece-se entre os dois personagens, senhora Benjamenta e Jakob, uma relação de desajustados, pois conjugam o sentimento de inferioridade de Jakob, mesmo que intercalado por momentos de otimismo, que o faz desconfiar de sua capacidade (em especial de amar), e a solidão da senhora, provocada pela ausência de um grande amor.

Algumas passagens da narrativa evidenciam o pouco valor que Jakob se atribui: “Eu vou ser algo bem pequeno (...) já que nunca, nunca serei algo

grande e tremor de ansioso regozigo pelo fato de sabê-lo com certeza antecipada” (JvG, 43 e 97)¹⁵². Esta baixa auto-estima¹⁵³ reforça a ausência que sente da mãe e da casa onde morou. “E aí vem um dia de sol, um pouco de vento e lembramos de nossa casa. Sim, penso em mamãe. Ela deve estar chorando” (JvG, 22)¹⁵⁴. A mãe aparece em vários sonhos e lembranças de Jakob. Para o narrador, a casa é vista como real e palpável e a escola, muitas vezes, como irreal, pois revestida de códigos que considera misteriosos.

A saudade de casa, associada à baixa auto-estima e ao clima de tensão e militarização do internato, no nosso entendimento, produz carência no herói e o conduz a momentos de infantilização. Esta infantilização se materializa principalmente no relacionamento com a senhora Benjamenta. Jakob narra o seu primeiro encontro com a senhora Benjamenta, que lhe mostra o quarto no qual vai dormir. “Bem aí simplesmente caí aos pés da menina e exclamei: ‘Não, é impossível dormir nesse quarto. Nele, não consigo respirar. Prefiro dormir na rua.’ Enquanto assim falava, abraçava com força as pernas da jovem senhora!” (JvG, 16)¹⁵⁵. Esta infantilização também permeia os momentos mais afetivos do relacionamento.

Em um dos passeios de Jakob pela cidade, evidencia-se também a carência que Jakob está sentindo. Ao descrever a cidade, intensifica-se nele este sentimento. “E as pessoas têm faces sem compreensão. As casas altas, que

¹⁵¹ “Estes oficiais inferiores da milícia da casa faziam-se tiranetes por delegação da suprema ditadura. Armados de sabres de pau com guardas de couro, tomavam a sério a investidura de mando e eram em geral de uma ferocidade adorável” (A, 40).

¹⁵² [“Ich, ich werde etwas sehr Niedriges sein (...) doch ich werde ja nie, nie etwas großes, und ich zittere vor eigentümlicher Genugtuung, daß ich das zum Voraus bestimmt weiß”]

¹⁵³ Convém ressaltar que a baixa auto-estima não perpassa o romance todo. A narrativa é composta por fragmentos e é construída pela ótica de um narrador adolescente, que no romance é materializada por oscilações na auto-avaliação e, em alguns casos, na avaliação dos outros.

¹⁵⁴ [“Dann ist wieder Sonne, Wind weht ein wenig, und da denkt man an zu Hause. Ja, ich denke an Mama. Sie wird weinen”]

¹⁵⁵ [“Nun, und da fiel ich dem Mädchen einfach zu Füßen und rief aus: ‘Nein, in dem Zimmer zu schlafen ist mir unmöglich. Ich kann da nicht atmen. Lieber will ich auf der Straße übernachten.’ Ich hielt während ich so sprach, die Beine der Jungen Dame fest umschlungen!”]

aparentemente vão desabar, parecem sonhar. Meninas andam com pressa, pacotes são carregados. Fica-se com vontade de abraçar alguém” (JvG, 39)¹⁵⁶.

A multidão aprofunda o sentimento de carência de Jakob, e neste universo em movimento aparecem, em recortes rápidos, as figuras de mulheres. Na passagem acima, o narrador descreve as mulheres, para depois mencionar que gostaria de abraçar alguém. A descrição é sutilmente orientada para a admiração e a erotização do olhar.

Seios entumecidos à nossa frente. Seios de mulher espremidos em vestidos (...). Depois, volta a cair a chuva, que tudo molha. Guarda-chuvas são abertos, carroças passam rolando no asfalto, pessoas se apressam, as meninas erguem as saias. Ver pessoas aparecer por debaixo de uma saia tem algo curiosamente familiar. Que perna de mulher como essa, com a meia colada a ela – isso nunca se vê, e agora, vê-se de repente. Os sapatos aderem lindamente à forma dos pés, belos e suaves (JvG, 38 e 22)¹⁵⁷.

Em relação à senhora Benjamenta, o relacionamento está impregnado de componentes ambíguos. Existe uma veneração pela senhora Benjamenta, que é tratada como um anjo e de quem Jakob recebe conselhos maternos, o que pode ser percebido como reserva afetiva do menino em um contexto de violência, porém também existe a mulher que Jakob considera bonita e que se mostra insinuante: “A senhorita parece um anjo quando nos diz boa noite. (...) Sim, nós todos a amamos. Ela é nossa professora, nosso ser superior” (JvG, 34 e 73)¹⁵⁸. Em Jakob, a partir de sua perspectiva de adolescente, existe uma simbiose de veneração e submissão em relação à Frau Benjamenta. Movimenta-se no

¹⁵⁶["Und die Menschen blicken so verständnislos. Die hohen, scheinbar umstürzenden Häuser scheinen zu träumen. Mädchen eilen dahin, Pakete werden getragen. *Man möchte sich jemandem an den Hals werfen.*"]

¹⁵⁷["Brüste prallen einen entgegen, in Kleidern und Fassonen eingepreßte, weibliche Brüste (...) Dann stürzt wieder Regen und netzt das alles. Schirme werden aufgespannt, Droschken rollen auf den Asphalt, Menschen eilen, die Mädchen heben die Röcke. Beine aus einem Rock hervorstechen zu sehen, hat etwas eigentümlich Anheimelndes. So ein weibliches Bein, straff bestrümpft, man sieht es nie, und nun sieht man es plötzlich. Die Schuhe kleben so schön an der Form der schönen, weichen Füße."]

¹⁵⁸["Wie ein Engel sieht das Fräulein aus, wenn sie uns gute Nacht sagt (...) Ja, wir alle, wir lieben sie. Sie ist unsere Lehrerin, unser höheres Wesen."]

misterioso universo feminino, pelo qual está encantado, guiado por Benjamenta em um rito de passagem afetivo. “Não, não sou maga. Claro, conheço alguns poucos feitiços, sei seduzir, isso sim. Toda menina sabe. Mas agora vem” (JvG, 99)¹⁵⁹.

A relação também neste romance, semelhantemente ao relacionamento de Sérgio e Ema, é de submissão do menino em relação à mulher mais madura, e a aproximação afetiva é conduzida sutilmente, pela senhora Benjamenta, com nuances que permitem o recuo.

Como indicamos acima ao mencionarmos a ambigüidade do relacionamento, existe também uma atmosfera de sensualidade na relação. “Ela pousava, como se estivesse cansada e necessitasse de apoio, a mão na minha coxa. Nesse momento eu realmente sentia que pertencia a ela” (JvG, 98)¹⁶⁰. Em um dos últimos diálogos entre os dois, a aproximação torna-se mais clara. “Diga-me Jakob, você gosta um pouco de mim? Deixa que eu te beije, uma única e inocente vez. Seja fraco. Sei que você não gosta de chorar, mas vamos chorar juntos um pouco” (JvG, 120 e 146)¹⁶¹.

Existe um movimento complexo e duplo, pois a leitura permitida, entendemos, sempre oscila entre a amabilidade de quem domina a situação e o possível relacionamento amoroso. As falas são marcadas por modalizações que permitem recuos; assim, a senhora pergunta se Jakob a ama ao menos um pouco e menciona um beijo inocente.

Os dois personagens, Sérgio e Jakob, percebem a tristeza e a solidão das mulheres: “E quando ela chora. (...) Parece que a terra vai sair dos eixos, pela vergonha e dor de vê-la chorar. E quando se ouve o choro dela? Ó, morre-se” (JvG, 72-73)¹⁶². A solidão que a senhora Benjamenta relata para Jakob vai se

¹⁵⁹ [“Nein, ich bin keine Zauberin. Gewiß, ein ganz klein wenig zu zaubern, zu verführen, das verstehe ich schon. Jedes Mädchen versteht das. Doch komm jetzt.”]

¹⁶⁰ [“Sie legte, wie wenn sie müde gewesen wäre und der Stütze bedurft hätte, die Hand auf meine Achsel. Da fühlte ich so echt, daß ich ihr gehörte, (...)”]

¹⁶¹ [Sage mir, Jakob, hast du mich ein wenig lieb? (...) Komm und laß mich dich küssen, ein einziges unschuldiges Mal. Sei weich. Ich weiß du weinst nicht gern, aber jetzt laß uns ein wenig zusammen weinen”]

¹⁶² [“Und wenn sie weint. (...) Die Erde, meint man, müsse aus den Pünkten ihres halts herabstürzen, aus Scham und aus Weh, sie weinen zu sehen. Und wenn man sie erst weinen hört? O, dann vergeht man.”]

tornando aguda e ela a associa à sua morte: “Jakob, eu morro porque não conheci amor. O coração que ninguém digno dele almejou possuir ou ferir, esse coração morre agora” (*JvG*, 145)¹⁶³. Benjamenta, como Ema, não se resigna ao papel de mulher solitária e sem amor e toma a atitude de abandonar o mundo.

A educação afetiva e sexual, mesmo que apenas intelectualizada, é quase que totalmente mediada pelo universo feminino e também centrada numa relação edipiana e platônica. A relação afetiva permeada por desejos e toques sensuais também evidencia uma evolução afetiva e sexual. Esta formação afetiva está distante da sala de aula.

No romance *JvG*, também estão presentes aspectos homossexuais. Estes são reiteradamente apontados nos romances que se desenvolvem primordialmente em internatos. A afeição sexual, por vezes, é orientada pelo assédio ou afeição homossexual. “Muitas vezes ficamos deitados, sem dizer uma palavra. Certa vez, ousei puxar a sua mão para perto de mim, mas ele a recolheu e disse: Que besteira é essa? Pára com isso. Na verdade, gosto demais dele e o vejo como um enriquecimento da minha existência” (*JvG*, 14)¹⁶⁴. No mesmo contexto, Jakob questiona se o que sente não é um amor fraternal. “Isso é amor de irmão? É, pode ser” (*JvG*, 15)¹⁶⁵. Em um outro episódio, Jakob é assediado sexualmente por um colega (Tremala). O episódio termina em briga, na qual Tremala é derrubado ao solo pelo enfurecido Jakob. Estas oscilações sexuais adolescentes estão presentes no romance alemão, embora não de forma tão agressiva quanto na obra brasileira *O Ateneu*.

Como as duas obras são *Bildungsromane*, que abordam a formação total das personagens, a formação afetiva e sexual, mesmo que apenas intelectualizada é realizada também em um contexto externo à sala de aula, no estabelecimento de relações com as mulheres, especialmente as mais maduras.

¹⁶³ [“Jakob, ich sterbe, weil ich keine Liebe gefunden habe. Das Herz, das kein Würdiger zu besitzen, zu verwunden begehrt hat, es stirbt jetzt.”]

¹⁶⁴ [“Oft liegen wir beide so, ohne ein Wort zu reden. Einmal wagte ich, seine Hände leise zu mir zu nehmen, doch er erzog sie mir wieder und sagte: ‘Was machst du für Dummheiten? Laß das’ (...) Ich habe ihn eigentlich riesig gern und sehe ihn als eine Bereicherung meines Daseins an”]

¹⁶⁵ [“Ist das Bruderliebe? Ja, kann sein.”]

4. Pesquisa com os alunos: a leitura do romance de formação brasileiro como elemento de construção de sentido na leitura do romance alemão

Neste tópico, apresentaremos elementos que corroboram a proposta de aproximação pedagógica e intercultural de um romance de literatura brasileira a outro da literatura alemã, apresentada no presente trabalho. É relevante ressaltar que os dois grupos possuem experiência anterior com a interpretação de obras literárias.

A estudantes¹⁶⁶ do curso de Letras/habilitação Alemão e Letras habilitação/Alemão-Português da Universidade Federal do Paraná, estudantes estes que cursaram a disciplina Literatura Alemã III, foi aplicado um questionário, ao qual responderam como avaliação, em sala de aula, após leitura prévia do romance *JvG*.

Importante destacar que as turmas, neste nível, normalmente não têm um número muito grande de participantes. Esta turma, especificamente, era formada por dez estudantes. A proposta inicial era dividir a turma em dois grupos de cinco. Um grupo lia o romance *O Ateneu* antes de ler o romance alemão *JvG* e responderia às questões (que apresentaremos a seguir), e os outros cinco leriam apenas o romance alemão para responder às mesmas questões. No entanto, devido principalmente às greves, isto acabou se tornando inviável, pois o tempo para a leitura dos dois romances era escasso. Por esta razão, foram selecionados três estudantes que já haviam lido o romance *O Ateneu* previamente e três que não leram a obra brasileira. Também convém ressaltar que não foi feita qualquer abordagem/explicação pedagógica das características das obras, porque objetivávamos verificar se a simples leitura do romance brasileiro poderia interferir na construção de sentido na leitura do romance alemão. Ressaltamos que estes estudantes já tinham prática em análise de textos literários.

Serão apresentados aspectos das respostas de três estudantes que leram, anteriormente à leitura do romance *JvG*, o romance brasileiro *O Ateneu*.

¹⁶⁶ São estudantes que estão cursando o último ou penúltimo ano dos cursos apontados.

Selecionamos as respostas de outros três estudantes que não leram o romance *O Ateneu* previamente a fim de tomá-los como pólo de contraposição.

Na pesquisa que realizamos com os estudantes procuramos abordar os aspectos temáticos e de estrutura composicional focalizados em nossa análise. Para tanto, elaboramos questões que visam a explicitação de elementos constitutivos do gênero *Bildungsroman*. Considerando que a análise dos romances esteve fundamentada na concepção de gêneros discursivos formulados por M. Bakhtin, enfocamos tanto aspectos internos quanto externos às obras. Constituem os elementos internos: a estrutura composicional e as unidades temáticas. Referem-se aos elementos externos os contextos sócio-culturais e históricos, nos quais as obras foram produzidas. Cabe ressaltar que as duas questões estão inter-relacionadas uma vez que abordam a educação, que é um dos temas do romance¹⁶⁷

As duas perguntas são:

1. *Quais as peculiaridades formais e temáticas que caracterizam o romance que você leu?*
2. *Como a educação e a escola são representadas no romance?*

O primeiro grupo, que leu o romance *O Ateneu* anteriormente ao romance *JvG*, será chamado de **grupo A** e o segundo, de **grupo B**. Apresentaremos, inicialmente, alguns aspectos que estavam presentes nas respostas dos dois grupos e, posteriormente, focalizaremos as diferenças e analisaremos algumas delas.

Abordaremos, inicialmente, a primeira questão. Os dois grupos (**A** e **B**) apontaram para questões que envolvem aspectos da estrutura composicional. O **grupo B** focalizou basicamente elementos da estrutura composicional, enquanto o **grupo A** apontou também para questões temáticas, avançando na construção de sentido.

Os dois grupos assinalaram que o romance foi escrito em forma de diário, sendo narrado em primeira pessoa. Indicaram também que a narrativa é construída a partir das impressões pessoais do narrador e que o tempo é

psicológico. Constatou-se, no **grupo B**, que “o protagonista narra o processo de aprendizado dos futuros empregados”.

Embora no **grupo B** tenham sido apontadas questões formais importantes, as indicações ficaram basicamente restritas a estas (que envolvem a estrutura composicional do romance). Parece-nos que este grupo encontrou maior dificuldade em construir o significado. Para Bakhtin, a compreensão é responsiva e ativa e, portanto, nesta perspectiva, reagimos aos enunciados dialogicamente (mesmo que silenciosamente). Assim, à medida que há dificuldade de o leitor construir significados – compreender o texto -, o diálogo torna-se mais ou menos restrito. No **grupo A**, itens temáticos são apresentados e alguns deles analisados. Antes de desenvolvermos a questão temática em relação ao **grupo A**, convém apontar para um importante item da estrutura composicional, e que foi focado por uma estudante do **grupo A**. Ela estabelece a relação entre o narrador e o contexto da obra (1908), indicando que são “situações vividas pelo narrador”. Este comentário é associado pela estudante, assim entendemos de forma apropriada, às reflexões e críticas ao internato (focadas pela ótica do narrador) e que podem apontar para a possibilidade da percepção (pela estudante) que a obra alemã é de fundo autobiográfico.

Uma questão temática que foi abordada pelos três estudantes deste grupo (e que não foi mencionado pelo **grupo B**) é a frustração na formação. Apontamos, no tópico anterior, que existe uma frustração, principalmente em relação à formação na sala de aula, dos aprendizes no internato¹⁶⁷. Entendemos, como apontado anteriormente neste trabalho, que esta frustração também está presente no romance *O Ateneu* (principalmente a formal). Neste caso, a identificação deste tema no romance alemão pode ter sido facilitada pela leitura do romance brasileiro. Uma das estudantes desenvolve a questão da frustração, associando-a à questão educacional (da época) e assinala que esta é criticada de forma contundente pelo narrador.

¹⁶⁷ Não esquecendo que se trata de uma avaliação em sala de aula. Portanto, com pouco tempo disponível para a realização da tarefa.

¹⁶⁸ Não é objeto, neste tópico, retomar a discussão que envolve a questão da formação formal de sala de aula e a formação nas diversas esferas extra-sala.

Outro item temático apontado é o da hierarquia¹⁶⁹. Este pode ser dividido em sub-itens: a hierarquia social – a divisão em classes, na qual caberia aos alunos mais pobres a educação para o preparo profissional (“comportar-se com humildade e pobreza de espírito”); e a hierarquia nas relações pessoais - nesta destaca-se a relação com o irmão (Johann), que é percebida como sendo hierárquica (“Jakob se vê como uma nada diante de um irmão rico”). Outro desdobramento relacionado à questão hierárquica é o posicionamento do aprendiz Jakob ao questionar a hierarquia nas relações (principalmente às do internato).

Também é focalizado o papel do diretor na relação com o personagem Jakob, assinalando a transferência de papéis da família para o Sr. Benjamenta: “Com relação ao diretor da escola, parece que há uma transposição de sentimentos, como se esse pudesse substituir família”.

Outro item temático abordado por este grupo, é o da homossexualidade. A relação entre Kraus e Jakob é enfocada evidenciando sentimentos difusos do narrador em relação ao colega. “Aparentemente, também é tematizado no texto a questão da homossexualidade. Apesar de demonstrar claramente sua paixão pela Sra Benjamenta, Jakob demonstra também um relacionamento afetivo muito forte com o amigo Kraus. Se esse sentimento fica apenas no âmbito da amizade ou não, não consta no texto”. Este mesmo excerto do texto da estudante mostra que a paixão pela Sra Benjamenta é percebida. Neste sentido, a paixão também está sendo tematizada.

E, por fim, a cidade também é brevemente reportada. Ela é associada à modernidade. A relação entre o romance do começo do século e as transformações que ocorrem na cidade (vista pelo olhar de um menino de uma zona rural) é captada: “Há cenas de rua, nas quais o tráfego das ruas é caracterizado por meio da agitação de veículos e passantes.” Conforme indicamos, sob um enfoque temático, estão presentes nos romances, entre outros itens temáticos, o patriarcalismo e o personalismo, as concepções pedagógicas e as visões de mulher e de sexualidade. Os estudantes do **grupo A** apontaram para um dos aspectos fundamentais do patriarcalismo: a hierarquização das

¹⁶⁹ A questão da hierarquia é enfocada pelo grupo B, porém apenas de uma maneira genérica

relações. Além deste, outro aspecto do patriarcalismo percebido pelos alunos no romance é a extensão do modelo familiar patriarcal ao internato: o diretor substitui a família à medida que as relações sociais no internato representam o microcosmo social mais amplo, fortemente marcado pela extensão do patriarcalismo familiar à sociedade.

Em relação à visão da mulher e à sexualidade, os estudantes identificam a paixão que Jakob sente pela Sra. Benjamenta, bem como identificam a tematização da homossexualidade, que constituem a formação afetiva e sexual do herói.

Em relação à questão número dois, os grupos (**A** e **B**) apontaram para aspectos relevantes da educação no internato. Porém, o **grupo A** aprofundou a construção de sentido, ultrapassando a caracterização dos aspectos pedagógicos do internato. Entendemos que o **grupo B** mantém-se basicamente restrito à identificação e ao levantamento dos elementos pedagógicos presentes na obra. O **grupo A** dialoga com as experiências anteriores e possivelmente também com o romance *O Ateneu*.

Apresentaremos, inicialmente, alguns aspectos presentes nas respostas do **grupo B** (que estão presentes no **grupo A**) em relação à segunda questão.

O **grupo B** indica (como representação da escola no romance *JvG*) os seguintes aspectos pedagógicos: Não existe a preocupação com o preparo efetivo dos alunos, a obediência e submissão fazem parte da educação dos alunos do internato; os alunos são submetidos ao condicionamento; e “a exigência é decorar”. Um outro elemento apontado é a anulação da vontade própria, pois os aprendizes estariam sendo adestrados.

Uma questão abordada por uma estudante deste grupo nos pareceu bastante pertinente e ultrapassou a esfera da identificação dos aspectos educacionais presentes na obra literária. Ela aborda a representação do fechamento do instituto que ocorre no final desta obra. “Finalmente o Instituto fecha as suas portas, simbolizando, talvez, a necessidade de renovação do

(relacionado ao ambiente do internato).

sistema educacional apresentado”. A interpretação feita pela estudante é, parecidos, bastante pertinente, pois indica uma reflexão que ultrapassa a caracterização de aspectos pedagógicos presentes na obra, evidenciando um diálogo mais amplo.

O **grupo A** também identifica elementos pedagógicos centrais da obra, porém avança ao desdobrar algumas informações ou ao aprofundar a produção de sentido, relacionando aspectos da área educacional a outros elementos do texto e mesmo a outros enunciados (ou mesmo às próprias experiências), enriquecendo a obra com outras interpretações.

Como aspectos centrais pedagógicos indicados pelo grupo, podemos citar: a escola é rígida e os alunos são reduzidos a um zero bem redondo e são reprimidos, pois estão sendo preparados para serem comandados. Neste contexto, os conhecimentos necessários na instituição são: humildade, paciência e obediência.

O ambiente é repressivo “como se fosse uma ditadura”, e os aprendizes perdem a coragem e a personalidade – “o próprio Jakob, em alguns trechos, se reconhece como alguém que sofreu uma ‘mutação’ dentro do instituto”. Esta “mutação” está associada, na resposta, à perda da coragem e personalidade (portanto, tem um cunho negativo).

A educação é definida em uma das respostas como elitista, deficitária, anestésica e “emburrecedora”. “De acordo com a crítica de von Gunten pode-se compreender que esse ato de repetição e memorização só poderia acarretar em ‘emburrecimento’ das pessoas submetidas a tal método, (...)”.

A educação é percebida por este grupo como sendo de cunho moralista e este é associado ao comportamento desejado pelo Instituto via código de conduta, pois “não havia professores, porém um manual com o qual aprendiam algumas regras”. E estas **regras** eram constantemente repetidas. “Há até uma peça de teatro que os onze internandos deveriam representar que retratava um dia no Instituto”. A escola - o prédio - é percebida como um lugar triste, escuro e misterioso.

Apontamos acima que o **grupo A** avança na representação da educação no romance, ao desdobrar algumas informações ou ao aprofundar a produção de sentido, focando elementos que não foram levantados pelo **grupo B**. As respostas do **grupo A** não estão restritas à caracterização de aspectos metodológicos, tais como memorização, repetição, condicionamento. O grupo indica também as ausências. É comentada a ausência da educação geradora de cultura e conhecimento. Indica-se também a ausência quase total da reflexão face ao sistema do internato. Todavia, é ressaltado que Jakob, como narrador, reflete sobre a situação da educação no internato. Vale a indicação: “ Talvez pelo fato de escrever um diário e assim refletir e exibir suas críticas, conseguiu manter-se “saudável” em meio a tal ambiente.”

Neste grupo também se compara a vida do internato à vida em casa, junto à família. É apontada a falta que Jakob sente da vida que levava em casa. A relação entre casa e internato no romance *JvG* é associada à mesma situação (sentir falta de casa) no romance *O Ateneu*.

Um outro aspecto enfocado nas respostas da análise elaborada por uma estudante, e que nos parece bastante relevante, é a caracterização dos professores como seres adormecidos, captando a tonalidade irônica do narrador. Entendemos que perceber a ironia em uma obra de literatura estrangeira, frise-se não contemporânea, revela uma posição exotópica que favorece o aprofundamento de sentido. Posteriormente, a mesma estudante seleciona uma situação que evidencia a compreensão do tom irônico.

“Um exemplo seria o professor de religião, para o qual, em pensamento todavia, von Gunten diz para continuar dormindo, pois o sono é a forma mais próxima de Deus”.

Vários aspectos da estrutura composicional e dos temas, como apontamos em seguida, que foram apontados no romance *JvG* pelo grupo A, também estão presentes, embora inseridas em um contexto sócio-cultural histórico e educacional com tonalidades diferentes no romance *O Ateneu*.

Entendemos que a leitura do romance *O Ateneu* precedendo a leitura do romance *JvG* ¹⁷⁰se mostrou importante na mediação pedagógica para, o que nos parece, uma melhor compreensão de sentido da obra alemã e, pelas respostas dos estudantes, aponta que tal atividade auxiliou na diminuição da estranheza cultural em relação à obra da literatura estrangeira, favorecendo um escopo mais amplo de produção de sentido.¹⁷¹

Vale indicar as abordagens da estrutura composicional e principalmente temáticas presentes nas respostas. Apresentaremos os aspectos da primeira questão, que foram apontados nas respostas dos estudantes, que leram previamente o romance brasileiro:

- A possibilidade da obra *JvG* ser compreendida como de fundo autobiográfico, indicada na resposta do **grupo A**, também está presente no romance *O Ateneu* como foi apontado em nossa análise,. Importante observar que, na resposta, este elemento foi associado às reflexões e críticas ao internato (esta associação também é válida para o romance brasileiro).
- Outro aspecto apontado pela resposta do **grupo A** é a frustração na formação. Vale indicar que, nas respostas, esta frustração é, de maneira preponderante, associada à formação formal nos internatos. Esta frustração também está bem presente no romance *O Ateneu*.
- A questão da hierarquia também foi apontada nas respostas. Embora o **grupo B** também tenha focalizado esta questão, o **grupo A** desdobrou-a, apontando para a diferenciação social na formação dos alunos pobres. A questão da hierarquia social está presente no romance *O Ateneu*.

¹⁷⁰ Vale ainda ressaltar que não pretendemos que esta proposta de práxis pedagógica e intercultural se constitua como modelo para a leitura de romances da literatura estrangeira, porém entendemos que pode se mostrar viável para o estudo de algumas obras.

¹⁷¹ Entendemos que existem outros fatores, alguns apontados neste trabalho, que estão presentes na interpretação de uma obra, como por exemplo, a experiência anterior com o gênero literário e, mais especificamente com os romances de formação, que auxiliam na compreensão de uma obra da literatura alemã.

- Parece-nos também bastante relevante que tenha sido apontada pelo **grupo A** a transferência dos papéis da família para o diretor. Sachs aponta, como indicamos no tópico anterior, para esta substituição diretor/pai, no romance brasileiro.
- Outro item temático abordado por este grupo é o da homossexualidade. Vale ressaltar que esta questão está muito mais presente no romance de formação brasileiro.

Em relação à segunda questão podemos citar:

- A questão de cunho moralista que está inserida em todo o romance *O Ateneu*, também está presente no romance JvG e é associado pelo **grupo A** a questões de comportamento (regras repetidas) dos aprendizes.
- Neste grupo também se compara a vida do internato à vida da casa, junto à família. É apontada a falta que Jakob sente da vida que levava em casa. Os sentimentos de saudade da casa (principalmente do afeto materno), permeada pela vontade de se desenvolver individualmente, estão presentes nos dois romances.

Os outros dois itens estão mais relacionados à estrutura composicional e ao estilo do autor,¹⁷² porém associadas a questões temáticas.

- O **grupo A** aponta para a reflexão que o narrador faz sobre a situação nos internatos. Assim como o narrador do romance alemão reflete e critica a vida e, em especial, o ensino no internato, o narrador do romance *O Ateneu* até com mais contundência, critica a atmosfera repressiva (social, afetiva e educativa) do *Ateneu*.
- Entendemos que a questão irônica permeia grande parte do enunciado dos dois romances e é de fundamental importância para compreender o foco narrativo e a visão axiológica (e estética) do narrador. Parece-nos revelador que isto tenha sido apontado por uma estudante que já havia lido o romance brasileiro.

¹⁷² Como indicamos anteriormente, focalizamos basicamente a estrutura composicional e as unidades temáticas, sendo que o estilo individual dos autores foi apenas enfocado em associação ao tema e à estrutura composicional.

Apesar das limitações que apontamos no início deste tópico, para o percurso prático deste trabalho, as repostas do **grupo A**, de uma maneira geral, nos permitem identificar a pertinência de nossa proposta de aproximação pedagógica, via gêneros discursivos da perspectiva bakhtiniana (que pode auxiliar na diminuição do nível de estranhamento em relação à obra *JvG*), uma vez que podemos depreender uma compreensão mais ampla da obra alemã, gerando condições propícias para o aprofundamento de sentido.

Como apontamos no nosso trabalho, a sensação de estranheza e de distanciamento é menor quando podemos recorrer mais facilmente aos nossos sistemas de orientação anteriores. A partir do universo histórico-cultural e literário próximo do campo de experiência do estudante brasileiro, poderá ser concebido o aprofundamento do olhar sobre os textos da literatura alemã, a partir de um distanciamento valorativo, com novo potencial interpretativo. Seria aprimorado, conforme Ndong (1993), a partir da experiência do estudante com a própria literatura (a partir de seu próprio universo de referências sociais e literárias, como apontamos anteriormente em nosso trabalho), o olhar estrangeiro face à literatura alemã. Parece-nos que, a partir da nossa proposta de uma leitura do romance *O Ateneu* preceder a leitura de *JvG*, as condições de aproximação para maior aprofundamento de sentido da obra *JvG* estão contempladas.

Conclusão

No presente trabalho, tivemos por objetivo propor a aproximação pedagógica do *Bildungsroman* alemão *Jakob von Gunten*, mediada pelo romance de formação brasileiro *O Ateneu*, para o estudante brasileiro de língua e literatura alemã. Assim, apresentamos uma proposta didático-metolológica para a construção de sentido do texto literário da literatura-alvo que segue um percurso que parte do familiar e conhecido e, posteriormente, aproxima-se do texto da cultura estrangeira.

A mediação pedagógica é realizada através da análise dos elementos discursivos constitutivos do gênero literário romance de formação. Nesta análise focamos – fundamentados na concepção de gêneros discursivos formulada por M. Bakhtin - a estrutura composicional, na qual estão incluídos elementos do estilo verbal e as unidades temáticas do romance *O Ateneu* tendo em vista a identificação dos elementos caracterizadores deste gênero produzido na cultura brasileira a fim de facilitar a posterior identificação destes elementos no romance alemão.

Convém destacar que a análise é precedida de uma inserção no contexto sócio-cultural e histórico em que os textos foram produzidos. Desta forma, a estrutura composicional e, principalmente, as unidades temáticas (*patriarcalismo e personalismo, concepções pedagógicas e visão da mulher e sexualidade*) são relacionadas aos contextos de produção dos romances.

Nossa proposta é derivada da compreensão de que existem lacunas nos pressupostos teóricos da Germanística intercultural, principalmente naqueles preconizados por A. Wierlacher (e grupo). Entendemos também que, além de marcada por estas lacunas, esta perspectiva de interculturalidade, apesar de ter gerado inúmeras e pertinentes discussões teóricas, tem produzido um número pouco representativo de trabalhos orientados para a práxis.

Tal dificuldade de produção é decorrente da noção de recepção criativa, que deve ser empreendida pelo estudante/leitor estrangeiro de literatura alemã, e da idealização deste e do acontecimento estético, que, conforme concebidas nos pressupostos fundamentados na perspectiva “wieralcheriana” da Germanística intercultural, não contemplam de maneira significativa o universo cultural do estudante da literatura-alvo (a não-proximidade do cotidiano brasileiro), o contexto extraverbal (sócio-cultural) no qual a obra foi produzida. Cumpre indicar que outro elemento, conjugado a estes fatores, interfere na produção da práxis intercultural: a tendência etnocêntrica, que fundamenta alguns aspectos teóricos da Germanística intercultural “wierlacheriana”, dificultando uma mediação pedagógica e cultural pertinente.

Esta tendência corrobora e é concomitantemente corroborada por uma perspectiva tradicional de cultura. Tal perspectiva fundamenta-se no isolamento cultural decorrente da delimitação face à outra cultura. Se, por um lado, esta delimitação pode ser característica do contato cultural inicial, por outro lado, a manutenção desta atitude pode sedimentar uma postura etnocêntrica, inviabilizando o diálogo cultural, uma vez que perpetua o estranhamento em relação às marcas próprias da outra cultura.

O estranhamento é constitutivo do encontro cultural; entretanto, considerando que não pode haver diálogo com aquilo que é completamente estranho, a efetivação do diálogo intercultural demanda aproximação via marcas culturais que podem parecer próximas, semelhantes.

Apontamos, no trabalho, possibilidades pedagógicas de “desestranhamento”, tendo a concepção teórica bakhtiniana como substrato para o desenvolvimento da nossa proposta pedagógica. Dividimos os resultados de nossa reflexão em dois eixos que, cumpre reforçar, estão vinculados pela teoria de linguagem (lingüístico-literária) do autor acima citado. No primeiro eixo, apontamos para elementos desta teoria que dialogam com e aprofundam questões da interculturalidade, fundamentando a nossa proposta de interculturalidade em conjunto com perspectivas de outros estudiosos.

Podemos destacar, neste primeiro eixo, *as construções híbridas e a exotopia*¹⁷³. Nestas categorias, o outro está sempre presente: diversas vozes sociais atuam na formação de nossa visão de mundo e nos constituem. Nesta relação dialógica, a partir do olhar de fora (excedente de visão), do distanciamento valorativo, percebemos no outro ou na outra cultura o que lhe é inacessível. Igualmente, o outro percebe em nós o que é inacessível aos nossos próprios olhos. Neste lugar de contato, pelo diálogo, mutuamente nos constituímos.

Estas categorias são abordadas, neste primeiro eixo de nosso trabalho, sob uma perspectiva teórica; as indicamos como elementos que poderiam minimizar as lacunas teóricas identificadas em algumas abordagens relativas à Germanística intercultural. Uma vez que constituem uma postura dialógica, entendemos que tais categorias são fundamentais para repensarmos a perspectiva intercultural no ensino de literatura alemã no contexto brasileiro.

No segundo eixo, outras categorias bakhtinianas cumprem uma função instrumental, orientada para a mediação pedagógica na construção de sentido das obras literárias *O Ateneu* e *Jakob von Gunten*. Neste segundo momento, utilizamos as categorias: *ouvinte*, *discurso verbal/contexto extraverbal* e *os gêneros discursivos*. Assim, visamos, a partir do contexto extraverbal – isto é, os elementos sócio-culturais e educacionais nos quais as obras estudadas estão inseridas¹⁷⁴ - e da concepção de gêneros de discurso de M. Bakhtin, a aproximação pedagógica do texto literário alemão. Esta aproximação se dá via leitura prévia de um romance de formação brasileiro, promovendo a ampliação da construção de sentido do *Bildungsroman* alemão.

Após pesquisa com estudantes dos cursos de Letras-Alemão, da Universidade Federal do Paraná, concluímos que a leitura do romance *O Ateneu* precedendo a leitura da obra ficcional alemã se mostrou relevante para a aproximação pedagógica e para o desestranhamento cultural e favoreceu um

¹⁷³ Embora não utilizemos estas categorias na instrumentalização da proposta pedagógica, elas estão na fundamentação de nosso percurso teórico-prático. A classificação em dois eixos foi efetuada com finalidades didáticas.

¹⁷⁴ Para Bakhtin, a narrativa expressa uma visão de mundo; invariavelmente a veicula.

aprofundamento de sentido do romance *Jakob von Gunten*, gerando possibilidades de um novo potencial interpretativo da obra literária alemã.

Os integrantes do grupo que leu previamente o romance brasileiro, se comparado ao grupo anterior, avançaram na interpretação do texto, aprofundando a produção de sentido, enfocando elementos que não foram levantados por aquele grupo.

Neste sentido, entendemos que é possível, fundamentado nos resultados encontrados, almejar um diálogo intercultural, a partir da literatura.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. *Studien zum autoritären Charakter*. Frankfurt, Suhrkamp, 1973.
- BAKHTIN, M.M. *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1981.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- _____. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo, Hucitec, 1988.
- BARBOSA, Sidney. Caminhos e descaminhos da educação brasileira no século XIX. In: *O Ateneu – Retórica e paixão*. São Paulo, brasiliense/EDUSP, 1988
- BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, Ed. UMG, 1998.
- BINZER, Ina von. *Os meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1982.
- BORNEBUSCH, M.K. *“Mistério evidente”: A Estrutura Arquitetônica do Romance “Die Wahlverwandschaften”*. Tese de Doutorado, USP/FFLCH, São Paulo, 2002.
- BORCHMEYER, Dieter. *Dienst und Herrschaft : e. Versuch über Robert Walser / Dieter Borchmeyer*. – Tübingen : Niemeyer, 1980.
- BOLLE, Willi. A idéia de formação na modernidade. In: *Infância, Escola e Modernidade*. Paulo ghirdelli Jr. (org.). Curitiba, Editora da UFPR, 1997.
- BOSI, A. Literatura e Ensino de Literatura. In: *Literatura/Ensino: Uma Problemática*. Rocco (org.). São Paulo, Ed. Ática, 1992.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo, Editora Cultrix, 1997.
- BOTELHO, André. Através do Brasil: "Um romance de Formação" da Modernidade Brasileira. In: *Ciência e Trópico*. Recife, 1998.

- BRANDÃO, Helena H. N. "Escrita, leitura, dialogicidade". In: *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido* / Brait (org.) Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- CAMPOS, Kleber G. *O Ateneu de Charles Dickens: Sociedade e Educação em duas obras do século XIX*. Bragança Paulista, Ed. Universidade de São Francisco, 2001.
- CANDIDO, Antônio e CASTELO Aderaldo, *Presença da Literatura Brasileira II – Do Romantismo ao Simbolismo*, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo, Publifolha, 2000.
- CARVALHO, Bernardo. Inocência fora do lugar é chave da literatura de Walser. In: *Folha de São Paulo*, Ilustrada, 2003.
- CARVALHO, Bernardo. *O Natal de Robert Walser*. In: *Folha de São Paulo*, Ilustrada, 2002.
- CASTRO, Gilberto. *Uma Análise bakhtiniana do discurso citado em Infância e São Bernardo de Graciliano Ramos*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas*. São Paulo, Moderna, 1982.
- COUTINHO, Afrânio. *A literatura do Brasil - Era Realista, Era de Transição*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986.
- DORNBUSCH, Claudia S. *Um cânone da literatura alemã nos trópicos*. Tese de Doutorado, USP/FFLCH, São Paulo, 1997.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- ELIAS, Norbert. *Os Alemães: A luta pelo poder e a evolução dos habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.
- ENZENSBERGER, Hans M. *Mediocridade Loucura e outros ensaios*. São Paulo, Ática, 1995.
- FARACO, Carlos A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Ed. UFPR, 2001.
- FRANCESCHINI, Rita. Biographie und Interkulturalität: Eine Einladung zur konstruktivistischen Reflexion. In: *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*/ Rita Franceschini (Hrsg.). Tübingen: Stauffenburg-Verl., 2001.

- FREITAG, B. *O Indivíduo em Formação*. São Paulo, Cortez, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg, *Verdade e Método I*, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003.
- GALÉRY, Eunice D. Retórica da guerra. In *O Ateneu: retórica e Paixão*. (org.) Leyla Perron-Moisés. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, 1988.
- GOETHE, J. W. *Os Anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. São Paulo, Ensaio, 1994.
- GOTTSCHALCH, Wilfried. *Schülerkrisen - Autoritäre Erziehung, Flucht und Widerstand*. Hamburg, rororo, 1977.
- GRENZ, Dagmar. *Die Romane Robert Walzers: Weltbezug und Wirklichkeitsdarstellung*. München, wilhelm Fink Verlag, 1974.
- GREVEN, Jochen. Nachwort des Herausgebers. In: *Jakob von Gunten: Ein Tagebuch*. Zürich und Frankfurt am Main. Suhrkamp. 1985.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- HANSEN, Klaus P. *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*. Tübingen und Basel. Francke, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. *A Inclusão do Outro: Estudos de teoria política*. São Paulo, Loyola, 2002.
- HIEBEL, Hans H. *Robert Walkers Jacob Von Gunten. Die Zerstörung der Signifikanz im modernem Raum*. In: *Robert Walzer*. Hrsg. von Klaus-Michel Hinz und Thomas Horst. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1991.
- HINDERER, W. *Das Phantom des Herrn Kanitverstan - Methodische Überlegungen zu einer Interkulturellen Literaturwissenschaft als Fremheitswissenschaft* In: *Kulturthema Fremdheit / Wierlacher*, (Hrsg.). München, iudicium, 1993.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo, Companhia da Letras, 1995.
- HONG, Kil-Pyo. *Selbsreflexion von Modernität in Robert Walsers Romanen "Geschwister Tanner", "Der Gehülfe", und Jakob von Gunten*, Königshausen & Neumann, 2002.

- HOSIASSON, Laura. Disciplinas e indisciplinas no Ateneu. In: *O Ateneu: retórica e Paixão*. (org.) Leyla Perron-Moisés. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, 1988.
- IVO, Ledo. *O Universo Poético de Raul Pompéia*. Rio de Janeiro, Livraria São José, 1963.
- JACOBS, Jürgen u. KRAUSE, Markus. *Der deutsche Bildungsroman: Gattungsgeschichte vom 18. Bis zum 20. Jahrhundert*. München, Beck, 1989.
- JANZEN, H. *Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado) – USP.
- JAUSS, Hans R. *A História da Literatura como Provocação Literária*. São Paulo, Ática, 1994.
- _____. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção*. (Seleção) de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- LEVINSON, Daniel J. The Study of Ethnocentric Ideology. In: *The Authoritarian Personality*. New York, Science Editions, 1964.
- LIMA, L.C. *A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção Hans Robert Jauss...et al.*; coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LUCAS, Fábio. As várias faces de Raul Pompéia. In: *Remate de Males*. Campinas, UNICAMP, 1995.
- KAYSER, H.C. *Bild und Funktion der Schule in der Deutschen Literatur um die Wende zum Zwanzigsten Jahrhundert*. Washington University, Ph.D., 1970.
- MAAS, Vilma. *O cânone mínimo: O Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo, UNESP, 2000.
- MAZZARI, Marcus Vinicius. *Romance de Formação em Perspectiva Histórica: O Tambor de Lata de Gunter Grass*. Cotia, Ateliê Ed., 1999.
- MORAES, Amaury César. Uma crítica da razão pedagógica a partir da leitura d'O Ateneu. In: *Espaços da Linguagem na educação* / org. por Mary Júlia M. Dietzch. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

- NDONG, Norbert. *Entwicklung, Interkulturalität und Literatur – Überlegungen zu einer interkultureller Literaturwissenschaft*. München, iudicium verlag, 1993.
- NITSCHACK, H. Der Adoleszente als literarische Konstruktion In: *Vergleichende 11 Literaturbetrachtungen*. München, iudicium verlag. 1995.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Lautréamont e Raul Pompéia. In *O Ateneu: retórica e Paixão*. (org.) Leyla Perron-Moisés. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, 1988.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu. Crônicas de Saudades*. São Paulo, Círculo do Livro.
- RANG, Bernhard, Exkurs über Robert Walser. In *Deutsche Literatur im 20. Jahrhundert*. Bd. 1: Strukturen. Bern, Francke Verlag, 1967
- REICHEL, Peter. Das Selbstbildnis der Deutschen - Extrem schönheitsbedürftig und wenig politisch: Die häßlichen Deutschen - extrem schönheitsbdürftig. In: *Die häßlichen Deutschen?* Darmstadt, Wiss. Buchges., 1991.
- REIF-HÜSLER, Monika. Die Macht des Fremden : Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Barbaren. In: *Interkulturalität : zwischen Inszenierung und Archiv/ Stefan Rieger...*(Hrsg.) Tübingen : Narr, 1999.
- RIBEIRO, A *educação do amor*. In: Mais, 1994.
- RIEGER, Stefan; SCHAMMA Schahadat; WEINBERG, Manfred. Vorwort. In: *Interkulturalität: zwischen Inszenierung und Archiv / Stefan Rieger...*(Hrsg.) - Tübingen : Narr, 1999.
- SACHS, Sonia. O Ateneu e a projeção romanesca do romance familiar In: *Remate de Males*. Campinas, UNICAMP, 1995.
- SCHMIDT, H.W. Kulturspezifische Lektüren: Interkulturelle Hermeneutik oder Ethnographie des Lesens? In: *Einführung in die Literaturwissenschaft*. Stuttgart, Metzler, 1995.
- SEDDIKI, A. *Abmilderung bestehender Hindernisse beim Lesen fremdkultureller Texte*. [s.n.t.]
- SELBMANN, Rolf. *Der deutsche Bildungsroman*. Stuttgart: Weimer, Metzler, 1994.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: Tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. Tatuapé, brasiliense, 1999.
- SILLER, Hermann P. Interkulturell Theologie treiben. *Eine Reflexion* In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München, iudicium, 2000.

- TAVARES, M. A leitura da imagem interativa. In: *XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação*. Campo Grande, 2001.
- TEZZA, Cristovão. Sobre o autor e o herói - um roteiro de leitura. In: *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, Ed. UFPR, 1996,
- TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.
- _____. "Discourse in Life and Discourse in Art" .In: *Freudianism. A Marxist Critique*. New York, Academic Press, 1976. P.93-116.
- WALDENFELS, Bernhard. *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1999.
- WALSER, Robert. *Jakob von Gunten: Ein Tagebuch*. Zürich und Frankfurt am Main. Suhrkamp. 1985.
- WELSCH, Wolfgang. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München, iudicium, 2000.
- WIERLACHER, Alois. "Deutsch als Fremdsprache: Zum Paradigmawechsel internationaler Germanistik." In: WIERLACHER, A. (Hrsg.) *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdspchenphilologie*, Band I. München, Wilhel Fink Verlag, 1980.
- _____. "Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur." In: WIERLACHER, A. (Hrsg.) *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdspchenphilologie*, Band I. München, Wilhelm Fink Verlag, 1980.
- _____. (ed.) *Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München, iudicium verlag, 1985.
- _____. *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*. München, iudicium verlag, 1987.
- _____. "Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Kommunikation aus der Sicht Interkultureller Germanistik." In:

WIERLACHER, A. et al. (ed.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache – Band 26*, München, iudicium verlag, 2000.

WILLIAMS, R. *Cultura e Sociedade: 1780-1850*. São Paulo. Nacional, 1969.

ZILBERMANN, Regina. Um assunto entre Pompéia e Abílio. In *Remate de Males*. Campinas, UNICAMP, 1995.

ZIMMERMANN, Peter. (Hg.) *Interkulturelle Germanistik. Dialog der Kulturen auf Deutsch?* Frankfurt am Main, Peter Lang, 1989.